Cuarta parte

EDUCADOR Y SOCIEDAD

Capítulo 32

MAESTRO Y SOCIEDAD

Introducción

En esta cuarta parte analizamos el nivel de identidad más abarcante, que es la relación del educador con la sociedad y con la cultura. Un sistema educativo debe dar respuesta al hombre real y concreto, y para ello oferta unos valores esenciales. Por eso analizamos ahora el problema de la relación del educador con los fines del sistema educativo. La intención es desentrañar de esa *relación* (del educador con su cultura) el núcleo de sentido que esencialmente define la identidad del educador.

¿Qué fin social asigna al educador nuestro sistema educativo? Actualmente el contexto social se caracteriza por la rapidez con que se producen los cambios, provocando la reestructuración continua de la sociedad. Esta situación afecta al sistema educativo, pues éste tiene que responder a las nuevas necesidades sociales. Para que el sistema educativo sea efectivo, debe adaptarse a las nuevas necesidades. A eso lo llaman hoy día "enseñanza de calidad" [1]; *calidad* es un término que se añade a toda "reforma", pero, en realidad, no implica una oferta cualitativamente distinta, sino nada más que *adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades*. Ahora bien, los fines que debe asumir para responder a la situación se concretan la organización de la institución escolar, pues la organización es el medio para conseguir un fin. Las políticas de reforma educativas se diseñan, pues, en orden a un "modelo de organización" de Centro.

[1] No me refiere en exclusiva a la nueva Ley de Calidad de la Enseñanza, sino a la dinámica de toda reforma. También la LOGSE pretendía generalizar una enseñanza de calidad.

Así, pues, para detectar la finalidad social que se le asigna al educador, hay que analizar los distintos "modelos de organización de Centro". Expongo primero las principales tendencias o corrientes teóricas sobre organización de Centro, y, después, cómo se concreta en nuestro sistema educativo. La intención es revisar sus prejuicios para someter a revisión sus referentes sociales. Este análisis dará paso a un intento de reconstrucción desde los referentes ineludibles de la educación desde los grandes pensadores de la educación.

32.1. La escuela como *empresa*.

El modelo de organización de Centro que más fuerza tiene actualmente es el *empresarial*, defendido por analistas de la corriente pragmática. El punto de partida es el análisis de la sociedad actual. Ésta se caracteriza por la revolución del mundo del conocimiento gracias a las nuevas tecnologías [2]. De modo que, para que una sociedad sea competitiva, debe organizarse para la "innovación continua" [3]. Adquirir y aplicar el saber será cada vez más el factor competitivo clave. Así, pues, según este modelo, la sociedad se entiende como una estructura de instituciones, todas ellas dirigidas por el dictado de la innovación económica. Esta nueva forma de organización social la llaman "sociedad del conocimiento". Las consecuencias para las instituciones educativas son: [4]

- La educación se convertirá en el Centro de la sociedad del conocimiento, y la escuela será su institución clave.
- El objetivo de la escuela, y de toda institución social, es la primacía de la competitividad del país en una economía mundial.
- El conocimiento es un elemento definido, no por la teoría educativa, sino por la teoría económica, porque el conocimiento se ha convertido en el recurso económico clave.
- Cambia el concepto de "persona instruida": es alguien que haya aprendido cómo aprender y que a lo largo de su vida continúa aprendiendo dentro y por medio de la enseñanza establecida.

---

[2] Cf. Drucker, P., *La sociedad postcapitalista*, Barcelona, Ed. Apóstrofe, 1993; especialmente el capítulo cuarto: «La productividad de las nuevas fuerzas de trabajo»).
[3] Capítulo 10 («El saber: su economía, su productividad») de *La sociedad postcapitalista*.
[4] P. Drucker: «Un siglo de transformaciones sociales», *La gestión en un tiempo de grandes cambios*, Barcelona, Ed. Edhasa, 1996, 183-230.

- El objetivo de la educación ha de ser la calidad y la productividad, es decir, hacer buenos especialistas.

En consecuencia, las instituciones educativas deben capacitar a los alumnos en unas aptitudes técnicas cognitivas suficientes para adaptarse al "aprendizaje continuo" que exige la sociedad.

> «La alfabetización universal implica un claro compromiso con la prioridad de la enseñanza; exige que la escuela, especialmente la escuela de principiantes, los niños, lo subordine todo a la adquisición de las destrezas fundamentales. A menos que la escuela imparta con éxito esas destrezas al joven alumno, habrá fracasado en sus deberes más cruciales: darle confianza en sí mismo, hacer que sea competente y lograr que sea capaz, al cabo de unos años, de desempeñar una tarea y alcanzar el éxito en la sociedad poscapitalista, la sociedad del saber.» [5]

El modelo organizativo es básicamente el mismo que el de una "empresa", cuyo objetivo es fabricar buenos trabajadores. Sobreentiende que la escuela debe preparar al alumno para cumplir las expectativas de las necesidades del mercado laboral, y, en consecuencia, el currículum debe ser "flexible", para adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado [6]. Por tanto, los fines que delimitan este modelo de organización son:

1. La sociedad es una estructura regida por la *competitividad*.
2. La escuela es una institución organizada para producir *innovación*.
3. El educador es un profesional dirigido por el fin de la principio de la *eficacia* [7].

---

[5] Drucker: «La persona instruida», en *La sociedad postcapitalista*, 223. Drucker deja claro que la enseñanza ha de ir dirigida a las características técnicas. La escuela, en suma, es una empresa que hace "especialistas", no un lugar de concienciación social; dice Drucker a propósito de las reformas de política social en las escuelas americanas: «Una de las principales razones del continuado descenso de su capacidad para realizar su propia labor (se refiere a las escuelas), es decir, instruir a los niños en los conocimientos elementales, es sin lugar a dudas que, a partir de los años cincuenta, el país ha convertido a la escuela en conducto de todo tipo de políticas sociales, empezando por la eliminación de al discriminación racial y siguiendo con la discriminación contra cualquier otro tipo de "minorías", contra los "minusválidos, etcétera. Que hayamos hecho algún progreso real para mitigar los males sociales es muy discutible; hasta ahora la escuela no ha demostrado ser una herramienta particularmente eficaz para la reforma social. pero convertir a la escuela en el órgano de la política social ha dañado, sin lugar a dudas, su capacidad para realizar la labor que le es propia.» P. Drucker: «Un siglo de transformaciones sociales», *La gestión en un tiempo de grandes cambios*, Barcelona, Ed. Edhasa, 1996, 225.

[6] Cf. Capítulo 11 («La escuela responsable»), de Drucker, *La sociedad postcapitalista*.

[7] Cf. Torres, J., *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001. Torreblanca, J. (Coord.), *Los fines de la educación. una reflexión desde la izquierda*, Biblioteca Nueva, 2002. Ballesta, J., *La educación cuestionada*, Murcia, Nausícaä, 2002.

32.2. La escuela como *organización compleja*.

Esta modelo organizativo proviene del ámbito sociológico [8]. En primer lugar, asume que el fin de una organización (escolar en este caso) es dar respuestas eficaces a las necesidades sociales. Y, como la sociedad actual se caracteriza por los continuos cambios (incertidumbre), por tanto, la institución escolar debe organizarse de tal manera que permita adaptarse a los cambios. Ahora bien, su principal propósito es dar con un modelo de organización que solucione el problema de ineficacia que sufren los actuales Centros de enseñanza. La tesis central es, en síntesis, que la ineficacia es causada por la organización burocrática de la educación, basada en unas estructuras jerarquizadas y departamentales (principalmente en los Centros de enseñanza secundaria).

> «En el centro de todo esto (se refiere a la reestructuración escolar) hay que hacer una opción fundamental entre la reestructuración como control burocrático, en la que los profesores están sometidos al control y a las reglamentaciones establecidas para implementar las órdenes procedentes de otros, y la reestructuración como potenciación profesional, en la que los docentes reciben apoyo, estímulo y oportunidades nuevas para efectuar las mejoras que estimen pertinentes, en colaboración con los directores, los padres y los alumnos.» [9]

Así, pues, la estrategia clave para la "nueva organización" es dar protagonismo a los Centros de enseñanza, frente a las estructuras burocráticas de la administración, y fomentar la colaboración entre los departamentos. Frente a las estructuras jerarquizadas, se propone un modelo de organización escolar basado en unas estructuras de colaboración y colegialidad. La idea básica es que no existe cambio educativo eficaz sin contar con las "microestructuras de poder" que existen dentro de la escuela. Las pautas aconsejables son las siguientes:

- Apoyo moral: para que exista colaboración es preciso que las partes más vulnerables de la estructura pongan en común su visión, lo que genera conflicto. Estos conflictos son interpretados como "problemas morales". En consecuencia, el apoyo a estos problemas es entendido como la resolución de conflictos.

---

[8] El representante más conocido de esta corriente es A. Hargreaves: «La reestructuración. Más allá de la colaboración», *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Ed. Morata, 1999, 264-290.
[9] *Ib*,. 272.

- Aumento de la eficiencia: la colaboración ayuda a coordinar las tareas y, en consecuencia, a obtener mayor eficiencia en el trabajo.
- Estimular la iniciativa individual: la colaboración aumenta la confianza de los trabajadores y, en consecuencia, estimula la capacidad de iniciativa del profesor, animándolo a asumir riesgos, y a desarrollar actividades innovadoras.
- Mejora de la eficacia: la capacidad de innovación educativa aumenta la calidad de enseñanza de los alumnos.
- Mejora la implementación: la colaboración aumenta la eficacia de las medidas administrativas en el cuerpo de profesores.
- Favorecer el recurso de la experiencia profesional: al haber mayor comunicación dentro de la escuela, se comparten las experiencias, se compara lo que es efectivo y lo que no, y, en consecuencia, aumenta la eficacia. [10]

Por tanto, los fines que definen este modelo son:

1. Toma prestado del modelo de organización empresarial las categorías y estrategias de organización. Se introducen, pues, valores empresariales y economicistas: [11].
    1.1. Competitividad social.
    1.2. Innovación escolar.
    1.3. Eficacia profesional.
2. Los Centros educativos serán innovadores si se convierten en *organizaciones que aprenden* [12].
3. El profesor eficaz debe adquirir los procesos de aprendizaje continuo. [13]

---

[10] *Ib.*, 269-270.
[11] Ball: «Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales», en J. Smith (ed.) *A Sociallu Critical Wiew of the Self-Managing Scholl*, Londres, The Falmer Press, 1993, 63-82; Ball: «La gestión como tecnología moral», en Ball (ed.) *Foucault y la educación. disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993, 155-168. Bottery, *The Ethics of Educational Management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organizatión*, Londres, Cassell, 1992. Eliard, M., *El fin de la escuela*, Madrid, Grupo Unión Ed., 2002.
[12] C. Argyris, *On Organizational Learning*, Oxford, Blackwell, 1992, Holly y Southwort, *The Developing Scholl*, Londres, The Falmer Press, 1989.
[13] La "colaboración" es un elemento imprescindible para este modelo, pero ya hemos desarrollado este problema (¿colaboración o estrategia de implicación?) en la tercera parte.

32.3. La escuela como organismo de una *política cultural contrahegemónica*.

La teoría crítica de la educación es una corriente muy amplia [14]. Aunque es difícil sintetizarla, sí que podemos resumirla en un aspecto fundamental en el que coinciden: subrayar el carácter "macro-político" de la estructura educativa. La idea central es que la educación no puede estudiarse sino dentro del contexto sociocultural, interrelacionada con otras esferas públicas (sistema cultural, social, político y económico).

La perspectiva de sus análisis es crítica; asumen la teórica crítica de la "primera generación" (Horkheimer, Adorno, Benjamin) [15], así como los planteamientos de Habermas y Marcuse, o autores como Dewey [16], Gramsci [17], Freire, etc. Consideran que lo que sucede actualmente con el sistema educativo es que la "corriente neoconservadora" ha reducido la escuela a la producción de "capital humano", como las empresas, eliminando su papel como institución democratizadora [18]. Los términos que se utilizan en la actualidad para juzgar la marcha de las escuelas son: relación "coste-eficacia", "predicibilidad", "*input-output*". En otras palabras, el discurso público sobre la finalidad de la educación y el juicio sobre la estructura escolar se ha sustituido por un discurso *gerencial y administrativo* [19]. El debate público acerca de la *naturaleza* de la enseñanza pública ha sido sustituido por la *razón económica*. Así, pues, en lugar de dar

---

[14] La "pedagogía crítica" es un movimiento que surge de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos, e intenta desvelar la ideología de la práctica educativa tradicional. Este movimiento irrumpe con fuerza en el vida pública a finales de la década de los 70. Los textos más famosos son: M. F.D. Young, comp, *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971; Basil Bernstein*, Class, Codes, and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977; Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la America capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985); Michael Appel, *Ideology and Curriculumn,* Londres Routledge and Kegan Paul, 1977 (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).

[15] Esta primera generación alerta de que las democracias occidentales pierden capacidad de razonamiento crítico. Señalan como hechos: intrusión del Estado, la industria de la cultura y la concentración de la riqueza, que genera un proceso de estandarización, fragmentación y comercialización de la vida cotidiana. Horkheimer*, Eclipse of Reason*; Adorno y Horkheimer, *The Dialectic of Enlightenment*; Benjamin, *Illuminations*, en Hannah Arendt, comp., trad. cast: *Iluminaciones*, Madrid, Taurus, 1980.

[16] Dewey, *The Public and Its Problems*, Nueva York, Henry Holt, 1927.

[17] Gramsci, *Prison Notebooks*. Cf. «La educación del profesor...», 209-210.

[18] Giroux: «Crisis y posibilidades de la educación pública», *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Ed. Paidós/MEC, 1997,229-237), 229-237.

[19] En Giroux: «Repensando el lenguaje de la instrucción escolar», en Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Ed. Paidós/MEC, 1997, 41-50.

por supuesto que las escuelas son garantes de la democracia y de la movilidad social, esta corriente hace problema de ello, sacando a la luz los mecanismos de dominación y opresión del sistema educativo. Critican la idea de que la escuela es una realidad apolítica, y muestran cómo el Estado influye en la práctica escolar a favor de la ideología dominante [20]; lejos de transmitir conocimientos objetivos, la escuela reproduce la ideología de la clase hegemónica [21]. De este modo desarrollaron métodos de análisis de esta realidad, apoyados en la teoría del *currículum oculto* y de la *ideología* [22].

Para esta corriente, el actual sistema educativo es insuficiente para lograr una alfabetización crítica, política, una alfabetización que capacite a las personas para comprender la realidad y participar en su comunidad política. Frente a la tendencia social, regida por una política conservadora, la corriente crítica redefine la escuela como un *espacio de lucha* contra todo tipo de discriminación social. La escuela tiene una misión social y se expresa mediante la crítica de la política hegemónica, ofreciendo respuestas a los problemas sociales. La respuesta a los problemas sociales no puede venir de las tendencias factuales de la sociedad, sino que es una reconstrucción de significado en la que intervienen todos los integrantes del organismo social que es la escuela. El recurso teórico para garantizar la producción de significado de un modo "equitativo", en unas relaciones sociales justas, es el de la "comunidad ideal". De este modo, la escuela es definida como *esfera pública democrática* [23]. En consecuencia, la escuela es concebida un *organismo constructor de significado mediante el diálogo participativo de sus integrantes*.

---

[20] El ejemplo más conocido es Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985. Bibliografía sobre la escolaridad y la tesis reproductiva está revisada críticamente en Giroux, *Theory and Resistance.*

[21] Apple, *Education and Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987). El libro más influyente sobre cómo la escuela reproduce los códigos y las experiencias de la clase dominante es Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Educatión, Society, and Culture*, Beverly Hills, Calif., Sage, 1977 (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981, 2ªed.).

[22] La estructura organizativa que gobierna la interacción profesor-estudiante ha de ser puesta en cuestión. El mejor análisis de estos procesos son, según Giroux, los de Philip Jackson, *Life in Classrooms* (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975). Lo estructura en torno a tres conceptos: multitudes, alabanza, poder. Este análisis, junto a Bowles y Ginits, *La instrucción escolar en la América capitalista*, dejan ver que la educación no hace estudiantes críticos respecto al mundo en el que viven; es decir, las escuelas actúan como agentes del control social. Y los profesores juegan un papel importante en la transmisión de estos valores (Keddie, *Myth of Cultural Deprivation*; Sharp y Greene*, Educational and Social Control*). Para un análisis: Giroux y David Purpel*, The Hidden Curriculum and the Moral Education*, Berkeley, McCutchan Publishing, 1983; Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

[23] Michael W. Apple*, Escuelas democráticas*, Madrid, Ed. Morata, 1997.

En resumen, los fines que deben enmarcar la estructura de los Centros de enseñanza son:

1. La finalidad social de la enseñanza ha de ser la creación de ciudadanos con conciencia política y comprometidos con los problemas sociales (objetivos “macro-políticos”).
2. La escuela es una entidad constructora de significado valorativo y debe integrar a todos los participantes. Por tanto, la estructura ha de ser participativa.
3. El educador es un “intelectual transformativo”, es decir, un promotor de valores democráticos (currículum centrado en “valores democráticos”) y comprometido con la luchas “contra-hegemónicas”.

32.4. La experiencia española: el modelo comunitario.

Hemos delimitado las principales corrientes teóricas que diseñan modelos de organización educativos, pero hemos de analizar también de qué modo influyen, en concreto, en el diseño del modelo de Centro de nuestro sistema educativo. Nuestro actual modelo de Centro [24] ha sido concebido desde el paradigma *pluralista comunitario* [25]. Como todo modelo organizativo, pretende dar respuesta al contexto social (caracterizado por la complejidad y la incertidumbre), y lo hace en oposición a dos tendencia de modelo escolar que se dan actualmente: 1) modelo burocrático centralista y 2) modelo liberal competitivo. Recoge, pues, los rasgos esenciales de dos

[24] Cf. LODE (Ley 8/1985) LOGSE (Ley 1/1990) y, sobre todo, LOPEGCE (Ley 9/1995). La LOCE (según el documento base entregado por la Ministra el 11 de marzo de 2002) introduce una mayor atribución al director. Esto no supone un cambio sustantivo para lo que nosotros estamos estudiando: la *participación* y su relación con la función social del educador. Es decir, sigue sustentando básicamente el mismo paradigma. En todo caso, sí que supone un reforzamiento del *control administrativo sobre el profesorado*; pero esta es una tendencia que existía con la LOGSE y que seguirá existiendo con la LOCE. Este problema también lo hemos analizado en la parte tercera. De otro lado, ha habido mucho revuelo social a propósito de la aprobación parlamentaria de la LOCE (primer trimestre del 2002). Marchesi, como diseñador de la LOGSE, ha salido a los medios de comunicación para criticar la nueva ley por retrógada y afirmar el control administrativo. No obstante, el mismo Marchesi sostiene la necesidad de dar más poder al equipo directivo; véase, por ejemplo, Marchesi y Martín, E.: «Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria», *Evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, 360-361.

[25] Marchesi y Martín, E.: «Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria», *Evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, 341-362. Coll, C.: «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum universal de las Culturas», conferencia no publicada, Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, 2001. (Citado por Marchesi y Martín, E., *Evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002). En la actualidad, este mismo modelo sigue defendiéndose desde el proyecto REDES.

de los modelos anteriores: la pedagogía crítica y la teoría de las organizaciones complejas.

32.4.1. Modelo burocrático de escuela.

Según el modelo pluralista comunitario, la burocracia se da tanto en posiciones "centralistas" como en "igualitarias", y se caracteriza por el temor a la descentralización. Este temor implica la creencia de que la menor presencia del control administrativo puede conducir a la disgregación o a la desigualdad social, y origina un currículum caracterizado por los siguientes rasgos:

- Refuerzo del "currículum común".
- Mayor exigencia académica.
- Mayor exigencia en la evaluación y la promoción de los alumnos.
- Incrementar el valor de los títulos académicos para la incorporación al mercado laboral [26].

Como modelo organizativo, la tendencia burocrática presenta las siguientes características:

- Un trabajo no cooperativo, aislado (relación entre profesor y grupo de clase).
- Los métodos de enseñanza son seguimiento de libro de texto.
- Predominio de aprendizaje conceptual.
- Evaluación basada en ejercicios escritos.

Obviamente, el modelo de organización pluralista comunitario presentará unas características opuestas:

- Trabajo cooperativo.
- Actividades de búsqueda de información.
- Adquisición de procedimientos de aprendizaje.
- Evaluación del progreso de los alumnos [27].

La opción por éste último modelo de organización escolar se justifica diciendo que atiende mejor a los siguientes retos sociales:

- Existencia de desigualdades educativas.
- Falta de respuesta a la presencia de inmigrantes en las aulas.

---

[26] Marchesi y Martín, E.: «Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria», *Evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, 348.
[27] *Ib.*, 348.

- Baja calidad de enseñanza en contextos sociales desfavorecidos.
- Incremento de la indisciplina en clase [28] .

32.4.2. Modelo liberal competitivo.

El otro modelo al que hacen frente es al liberal competitivo [29]. Este modelo sostiene la creencia de que la competitividad presionará a las escuelas y a los profesores para que realicen el máximo esfuerzo y consigan atraer el mayor número de alumnos. En razón de la competitividad se reclama, pues, la desregulación educativa. La autonomía de los Centros estaría sujeta a la ley de la oferta y la demanda, por lo que se introduce la siguiente dinámica: primero, para estimular la competitividad, se defiende la libre elección de Centro. En segundo lugar, la escuela se ve obligada a evaluar sus resultados para informar a la sociedad y a los padres. Tercero, una de las prioridades de la escuela es la inclusión de las técnicas de gestión empresarial y de *marketing* [30].

32.4.3. Modelo pluralista comunitario.

El *modelo pluralista comunitario* recoge dos tendencias del panorama bibliográfico sobre la teoría de organización.

1. La escuela como "organización que aprende". Concepción procedente del modelo empresarial de organización.
2. La escuela como "comunidad" (interconexión con todos los agentes educativos). [31]

En síntesis, según este modelo una enseñanza de calidad es aquella en la que existe colaboración entre los distintos estamentos de la comunidad educativa.

> «El modelo comunitario se basa en la concepción de la educación como un proceso compartido de experiencias de aprendizaje entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En este supuesto, el énfasis se desplaza de los alumnos como destinatarios únicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, a los profesores y a los padres. La educación es, por tanto, una actividad en la que todos deben aprender y en la que todos,

---

[28] *Ib.*, 348.
[29] *Ib.*, 349-350.
[30] Algunos de los defensores de este modelo para el sistema educativo español (según Marchesi, *Evaluación de la educación secundaria*, 350) son Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Sánchez, L., *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, nº 5, 2001.
[31] Así, en la introducción de la LOGSE se habla de adaptarse a las necesidades de la sociedad del conocimiento, de la participación en la comunidad escolar y de la educación en valores cívicos (currículum transversal). En este último elemento puede ser considerada como una variante de la pedagogía crítica.

alumnos, profesores y padres, han de disponer de las condiciones para poder hacerlo.» [32]

Por eso la LOGSE establece que la forma organizativa de la escuela debe partir del supuesto de que la enseñanza mejorará si se rige por el principio de democracia en los procesos sociales. Aplicado al sistema educativo, es interpretado desde el principio de la "participación". Esto significa que todos los que están implicados en el sistema educativo son parte activa a la hora de tomar decisiones. Por ello se organizan los Centros educativos siguiendo el principio de la redistribución del poder, mediante las siguientes medidas:

- Mayor relevancia de los alumnos.
- Mayor participación de los padres.
- Mayor participación de los representantes de la administración local.
- Pretenden eliminar el papel "tradicional" que ha jugado el profesor en la educación, redistribuyendo el poder que antes concentraba. [33]

De este modo, la *estrategia* organizativa para producir participación –y para producir "calidad de enseñanza"- abarca los siguientes puntos:

1. Descentralización: la escuela se incorpora a la comunidad local; «La administración local es la autoridad que mejor puede garantizar, por su proximidad, un buen funcionamiento de la escuela» [34].
2. Participación de los agentes educativos: la escuela, según este enfoque, es una institución al servicio de alumnos, padres y profesores.
3. Colaboración entre los profesores.
4. Incorporación de agentes sociales: la colaboración entre profesores es complementada (para reformar lo pedagógico y psicológico) con la

[32] Marchesi y Martín, E., *o. c.*, 350-351.
[33] La LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995 de 20 Noviembre de 1995.), en su título primero, presenta la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los Centros sostenidos con fondos públicos. El artículo segundo define la escuela como "comunidad educativa" y participa en el gobierno del Centro a través del Consejo escolar. También participa en la escuela los padres de los alumnos, a través de sus asociaciones. También participa en el gobierno de la escuela los alumnos y alumnas. También participan los diferentes sectores de la comunidad educativa. El artículo décimo establece la composición del Consejo Escolar del Centro escolar en los siguientes términos: a) el Director, b) el Jefe de Estudios, c) un concejal o representante del Ayuntamiento, d) los representantes de los profesores, cuyo número no podrá ser inferior a un tercio de los componentes del Consejo, e) los representantes de los padres y alumnos, cuyo número no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, f) un representante del personal de administración y servicios, g) el Secretario.
[34] Marchesi y Martín, *o. c.*, 351.

incorporación de agentes sociales, como psicólogos, pedagogos, o asistentes sociales.

5. Asociación de Redes de Centros: incorporación a programas de evaluación. Para reforzar este enfoque de escuela, y para asegurar su eficacia en la práctica, la escuela se incorpora a programas de evaluación externa, lo que implica que los Centros se asocien en Redes, para intercambiar experiencias. [35]

Sobre este último punto, siguen siendo los expertos externos los que definen los proyectos educativos, las tendencias educativas.

> «La incorporación de las escuelas en programas de evaluación externa tiene el objetivo de proporcionar una información complementaria, más objetiva y contextualizada. Una evaluación que proporcione también información sobre lo que piensan los alumnos, los padres y los profesores sobre el trabajo educativo, sus relaciones mutuas y las demandas todavía no satisfechas.» [36]

32.5. El ideal de la *participación*.

Tras este análisis podemos ver que el concepto clave de la organización escolar –que focaliza tanto el desarrollo de teorías sobre organización como las líneas de investigación en calidad y evaluación de Centros- es la *participación*, entendida como:

1. Se sigue afirmando el principio de que la educación debe adaptarse al contexto de la "sociedad del conocimiento". Por tanto, el fin de los Centros educativos sigue siendo la *innovación*. [37]
2. *Desregulación* administrativa para responder a las necesidades sociales (desigualdades educativas, inmigración, marginación, indisciplina, etc.). El propósito es convertir los Centros en "organizaciones que aprenden".
3. *Participación* de todos los entes implicados en la educación. El ideal es que el Centro educativo sea una "comunidad".

---

[35] La LOCE sólo cambia el nombre del organismo oficial dedicado a ello: de Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educación (INCE) pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

[36] *Ib.*, 352.

[37] La LOGSE afirma este principio aunque le da una apariencia más igualitaria; es decir, la escuela también debe luchar contra las desigualdades. Esto es lo que afirma "sobre el papel". Otra cuestión es si, de hecho, a servido esta ley para producir igualdad o desigualdad.

4. El profesor debe ser eficaz en su trabajo (adaptándose a sus alumnos con distintos niveles) concibiendo la enseñanza como un proceso compartido (*colaboración*).

Así, pues, si en la tercera parte nos encontrábamos con el dogma sagrado de la colaboración, como único referente que sirve hoy día para entender la profesionalidad docente, ahora, el ideal indiscutible para entender la función social del educador es la *participación*. Este es el eje que recorre tanto las tendencias teóricas sobre modelos organizativos como el substrato de nuestro modelo estructural educativo: la participación plural. La idea básica de este modelo es que los Centros deben incorporar los procesos necesarios para que sea una organización que responda a las circunstancias sociales. Como el nuevo contexto social es de cambios continuos, en medio de un ambiente de incertidumbre, la organización eficaz es aquella que incorpora procesos de adaptación a los cambios rápidos e impredecibles. Es decir, las organizaciones han de ser "inteligentes" y "abiertas al aprendizaje", en otros términos: las organizaciones han de "predecir" los contextos sociales y crear los mecanismos necesarios para responder con efectividad. Para ello, la organización debe ser *participativa*.

De nuevo nos hallamos ante un lenguaje que tiene la pretensión de totalizar el discurso educativo, ahora en lo referente a la finalidad de la educación. Hoy día, la participación es el lenguaje "políticamente correcto" en los Centros educativos. Un instituto de secundaria ya no es un Centro de enseñanza, sino una "comunidad educativa"... Ahora bien, ya que es un principio que totaliza el discurso educativo, y el referente indiscutible de las reformas educativas en curso, es necesario someterlo a revisión para desentrañar sus presupuestos. Lo hacemos remitiéndonos a algunos de los grandes representantes de la historia del pensamiento educativo.

Capítulo 33

PLATÓN

El ideal de la amistad

Introducción

Como es bien sabido, el contexto de sentido del pensamiento educativo de Platón es la *polis* [38]. Éste es el marco de su teoría de la educación. En este capítulo vamos a estudiar la finalidad social de la educación, buscando, en concreto, la función social que asigna al educador.

33.1. La responsabilidad social del educador.

La imagen del "estado" (polis) juega en *La República* un doble papel antropológico. De un lado, sirve para describir el alma humana [39]. Pero también juega

---

[38] Sobre este tema: Hall, D.: «The *Republic* and the "Limits of Politics"», *Political Theory* 5 (1997), 293-313. Rosentock, B.: «Athena´s Cloak: Plato´s Critique of the Democratic City in the *Republic*», *Political Theory* 22 (1994), 363-390. Seery, J.E.: «Politics as Ironic Community: On the Themes of Descent and Return in Plato´s *Republic*», *Political Theory* 16 (1988), 229-256. Gómez Pin, V., *El Drama de la Ciudad Ideal. El nacimiento de Hegel en Platón*, Madrid, Taurus, 1974. Popper, K.R., *La sociedad abierta y sus enemigos*, I, *Platón*, Buenos Aires, Paidos, 1968. Ritter, G., *El problema ético del poder*, Madrid, Revista de Occidente, 1972. Rodríguez Adrados, F., *El héroe trágico y el filósofo platónico*, Madrid, Taurus, 1962. Rodríguez Adrados, *La democracia ateniense*, Madrid, Alianza, 1975. Cassirer, E., *The Myth of the State,* New Haven, Yale University Press, 1946. Nozick, R., *Anarchy, State and Utopia*, New York, Basic Books, 1974. Calvo, T., *De los sofistas a Platón: política y pensamiento,* Madrid, Cilcel 1986. Brown, G.: «The Character or the Individual and the Character of the State, in Plato´s *Republic*»: *Apeiron* 17 (1983), 43-47. Cassin, C.E.: «Civic Sophrosyne and Dikaiosyne in the *Republic*»: *Journal of Critical Analysis* 3 (1971), 55-56. Williams, G.: «The Analogy of City and Soul in Plato´s *Republic*», en Lee, E.N., Alexander, P.D. (eds.), *Exegesis and Argument: Studies in Greek Philosphy Presented to Gregory Vlastos*, Netherlands, Gorcum & Comp., 1973. Devereux, D.T.: «Sócrates´First City in the *Republic*», *Apeiron* 13 (1979), 36-40. Marrou, H.-I.: «Los maestros de la tradición clásica», *Historia del a educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971. Campbell, B.: «Intellect and the Political Order in Plato´s *Republic*», *History of Political Thought* 1 (1980), 361-389. Prece, A.W., *Love and Friendship in Plato and Aristotle*, Oxford, Clarendon Press, 1989. Santas, G.X., *Plato and Freud: Two Theories of Love,* Oxford, Basil Blackwell, 1988.

[39] Como hemos visto en los capítulos dedicados a Platón en las anteriores partes de este trabajo.

una segunda función: el “estado” es el marco necesario en que ha de desarrollarse la vida humana. En esta segunda función nos detenemos ahora. Con ella Platón muestra una dimensión esencial de la realidad humana. La sociedad marca decisivamente el destino del hombre. Entre el hombre y su sociedad existe una *solidaridad* intrínseca. El destino del hombre está unido al destino de la sociedad. De modo que hay que salvar la sociedad para poder salvarse a sí mismo. El hombre es un ser social, y no puede formarse fuera de la “polis”. Así como en la agricultura una planta necesita de ciertas condiciones climáticas y nutritivas básicas, de modo semejante el hombre necesita un ambiente, una *comunidad* de vida adecuada a su ser y a su destino [40].

Esta dimensión antropológica delimita la actividad educativa: es imposible formar al hombre sin formar la sociedad en la que vive. Por tanto, la preocupación social es inherente al educador. Ahora bien, en este punto hay que aclarar una sospecha sobre el ideal de vida de los “filósofos”; en concreto, que se dedican a la “contemplación” y no a la “acción social”. Esta idea no está en Platón, y de aplicársela, tergiversaría su pensamiento. Lo que hace Platón es afirmar el doble movimiento en que debe consistir la actividad del educador para que sea realmente formativa: uno de subida y otro de bajada; un esfuerzo por conocer la “idea del Bien” y un compromiso por transformar la vida, en todas sus manifestaciones, desde la individual a la pública, desde ese conocimiento esencial.

> «A nosotros que fundamos una república –dice Sócrates- nos toca obligar a los hombres de naturaleza privilegiada a que se consagren a la más sublime de todas las ciencias, contemplando el bien en sí mismo y elevándose hasta él por ese camino áspero de que hemos hablado; pero después que hayan llegado a ese punto y hayan contemplado el bien durante cierto tiempo, guardémonos de permitirles lo que hoy se les permite.
> –¿Qué?
> –No consentiremos que se queden en esta región superior –dice Sócrates-, negándose a bajar al lado de los desgraciados cautivos, para tomar parte en sus trabajos, y aun en sus honores, cualquiera que sea la situación en que se vean.» (R 519c-d).

[40] Platón parte de la convicción de que la sociedad en la que uno nace y se cría, o, mejor, el ambiente cultural de la sociedad, es decisiva para la vida del individuo, porque puede hacer que el “buen natural” del hombre sea respetado y desarrollado, o todo lo contrario. Esta es también una convicción central en Rousseau: el hombre nace bueno y es la sociedad la que lo corrompe. Por eso dice del hombre que vive en una cultura insana: «Así es que le vemos alterarse y corromperse y, a la manera que un grano sembrado en una tierra extraña degenera y toma la calidad del suelo a donde ha sido transportado, así el verdadero filósofo pierde la virtud que le es propia y cambia de naturaleza.» R 497b.

Obsérvese que critica expresamente una actitud frecuente entre los “intelectuales”: «guardémonos de permitirles lo que hoy se les permite» [41]. El ideal de vida del filósofo no es sólo retirarse del mundo para contemplar la verdad. Platón afirma que, para que la acción del educador sea *verdadera*, necesita, por así decir, un aislamiento o una retirada al “desierto”, como condición para el conocimiento de la verdad [42]. No obstante, la *inserción en el mundo* (o vuelta a la caverna) es también necesaria [43].

> «Descended, pues, uno tras otro, cuanto sea necesario, a la vivienda de los demás, acostumbrad vuestros ojos a las tinieblas que allí reinan; y cuando os hayáis familiarizado con ellas, veréis infinitamente mejor que los de allí (...). Y así, el Estado nuestro y vuestro vivirá a la luz del día, y no en sueños (...).» R 520c.

Los filósofos no pueden desentenderse de la marcha de la sociedad. Además, esta preocupación recorre la vida de Platón [44], como la muerte de Sócrates. En suma, no está proclamando Platón un aislamiento de la sociedad. En todo caso, nos dice que, para que la acción del educador sea “auténtica”, necesita de ese doble movimiento. Con lo cual, nos dice que la acción pública del educador debe alejarse de dos extremos:

1. Aquellos que pretenden reconstruir la sociedad sin “un punto fijo”, es decir, sin el conocimiento de la idea del Bien [45]. “Activismo social”.

---

[41] R 519d.

[42] En este sentido, Rousseau utiliza la imagen de la retirada al campo, como lugar propicio para la educación del niño, y como utiliza la imagen de la isla desierta para explicar el lugar propicio, o ideal, para la educación del joven.

[43] Sócrates, una vez que ha expuesto el quicio de su pensamiento –la idea del Bien, utilizando la analogía del sol y la imagen de la caverna-, y después de *confesar* que ésta es su *convicción personal*, afirma que el educador –“hombre filosófico”- siente *la tentación* de aislarse del mundo. Es decir, que una vez que ha llegado a la cima, que consiste en contemplar la verdad más elevada de la vida, siente el deseo de no participar en ningún negocio humano: «los que han llegado a esta sublime contemplación desdeñan tomar parte en los negocios humanos, y sus almas aspiran sin cesar a fijarse en este lugar elevado. Así debe suceder si es que ha de ser conforme con la imagen que yo he trazado.» (R 517 c-d). Evidentemente está hablando de una quimera, de un deseo irreal. Lo que quiere decir es que, en el fondo, el hombre que llega a este estado siente la “superioridad” de realidad del mundo que acaba de descubrir. Descubre el mayor peso de realidad que entraña esta intuición, y que todo lo demás, toda otra realidad, es “insignificante” en comparación con ésta; o mejor dicho, toda realidad adquiere sentido desde la “intuición de la realidad originaria”.

[44] Platón había sido educado en una cultura del “valor político”; el mayor ideal al que podía aspirar el hombre era la política. En la *Carta VII*, a los setenta y cinco años de edad, nos hace una confesión de sus sueños de juventud: «Antaño, cuando era joven, yo tenía, como tantos otros, la intención de consagrarme a la política tan pronto como fuese dueño de mis actos.» (*Carta VII*, 324c). Pero no fue sólo en sueño de juventud. Platón no fue exclusivamente un hombre de teoría, o un especulativo. Toda su vida estaba dispuesto para pasar a la acción en el campo político. Y esto no sólo por sus viajes, como el de Siracusa. La Academia no fue una escuela de especulación filosófica meramente, sino también una escuela de estudios políticos.

[45] Cf. R 518c-519c.

2. Aquellos otros que huyen de los problemas sociales «creyéndose ya en vida en las Islas de los Bienaventurados» [46]. "Puristas".

Así, pues, el educador se sitúa ante el problema de la *falta de armonía social* que reina en la convivencia de la "polis", o de la *insociable sociabilidad* humana, como diría Kant. El educador se halla comprometido con esta situación, pero, a la vez, lo hace desde una finalidad única: buscar la "armonía social", el recto "orden social". La intención última del educador ha de ser la creación de un modelo de sociedad en que el hombre pueda vivir como tal. En otras palabra, la finalidad pública del educador es la *concordia*.

33.2. La finalidad pública del educador: construcción del "estado ideal".

Hemos visto que el problema de la sociedad es inherente a la educación. El ideal de la educación es la *concordia*, construir un "estado perfecto" [47]. Ahora bien, Platón se enfrenta a este problema, pero de un modo radical, tomando como punto de partida el problema de la justicia [48]. La idea central es que las leyes son insuficientes para "cambiar" (formar) al hombre y, en consecuencia, carecen de fuerza para "construir" cuerpo social [49]. Ha observado Platón que la "ley escrita" (el derecho vigente en cada sociedad) es expresión de la voluntad del partido más fuerte en cada momento. El derecho se convierte en una función del poder, al margen de cualquier legitimidad moral. Aunque todos reconozcan como principio el "bien común", todos interpretan la ley en su propio interés. Por tanto, el orden social se convierte en una "ideología" que cubre la realidad social. Los retóricos de la época de Platón han sacado las últimas consecuencias de esta concepción social [50].

---

[46] R 519c.

[47] La tendencia al "estado perfecto" es un impulso del espíritu griego. Todas las creaciones del espíritu humano surgen de la exigencia de la vida en comunidad. Este es el sentido social que surge en Atenas, y cuyos máximos representantes son Solón, Platón, Tucídides y Demóstenes.

[48] *La República*.

[49] Cuando Platón se enfrenta con el problema del "estado", lleva Atenas dos siglos de ley escrita. Antes de ésta, toda manifestación del derecho estuvo en manos de los nobles, que administraban justicia sin leyes escritas. Homero nos muestra este estado de cosas. Y Hesíodo, con el lema de la "diké", nos muestra la lucha del pueblo por el "derecho igual". Es el paso de la *themis* (ley autoritaria) a la *diké* (igual de todos ante la ley). Ese camino, hasta acabar con la *isonomía*, nos muestra el proceso de establecimiento de la democracia, e intenta acabar con largos y oscuros siglos de luchas partidistas.

[50] Este es el problema de la educación vigente en su época (cf. Rep I; diálogo con Trasímaco). Aunque Platón reconoce que es también el problema de la educación de toda Grecia (Cf. Rep II).

La convicción a la que llega Platón es que la "ley escrita" es ineficaz. Hay que volver al "espíritu de las leyes" si queremos garantizar el orden social. Las instituciones sociales y sus leyes de nada sirven si no existe una sociedad mínimamente responsable, si no existe unas mínimas condiciones morales. Frente a los modelos educativos de su época (sofistas y retóricos), Platón sostiene que el fin de la organización política no es el poder, ni la economía, ni la acumulación de riquezas. No es esto lo que constituye la "polis". Lo que constituye esencialmente la sociedad es una *unidad interior* [51]. El orden social posee una "unidad interior". Esta unidad es la Naturaleza originaria, el "estado ideal" [52]. Y la fuerza que mantiene unida la sociedad es la *virtud* (virtud política como querencia de esa unidad espiritual que le constituye) [53].

De modo que, para Platón, la función pública del educador tiene una finalidad muy precisa: "ajustar" su sociedad a esa "unidad interior", es decir, al "estado ideal". Topamos, así, con el único referente de la actividad del educador: velar por el "orden interno" de la sociedad. En este sentido, el educador es el *constructor de la sociedad en tanto que sociedad*. En otras palabras, su función pública es velar por lo que constituye "lo público", "lo social", el "bien de la sociedad" (bien-común). En este sentido, debe cuidar de los fines (valores de sentido) a los que está dirigida la sociedad. Así, pues, al

---

[51] Cf. R 423.

[52] En *La República*, Platón afirma que "el orden social originario" (primigenio) es la *armonía* (R 545d), y que el principio de la degeneración social reside en la *discordia* reinante en el seno de la capa gobernante (R 545d). Para ilustrar la armonía social reinante en la "sociedad originaria" recurre al paradigma de la "raza forjada en oro" de Hesíodo (R 547a; cf. *Los trabajos y los días*, vs. 109-201). En los *Erga*, Hesíodo coloca después de la historia de Prometeo, la narración de las cinco edades del mundo, donde dice que la causa de la creciente desgracia del hombre es el progreso de la irreflexión, de la desaparición del temor de los dioses, la guerra y la violencia. En la quinta edad, la edad de hierro, en la cual el poeta lamenta tener que vivir, domina el derecho del más fuerte. La construcción del estado perfecto es una "vuelta" o rememoración de aquella primera "raza forjada en oro". En tanto que perfecto, Platón dice que ese estado es eterno, que no conoce el movimiento, porque la perfección es la que es, es una, y cualquier alejamiento de ese punto es "corrupción". Lo que es perfecto, el estado ideal, no puede progresar, sólo se desea conservarlo. Rousseau diría que es el "estado de naturaleza". La sociedad que el "origen" era perfecta ha ido degenerando porque "su educación" se ha apartado del metal más precioso (el oro) y se ha mezclado con metales menos nobles. El primer grado de degeneración es la mezcla del oro con el hierro; así, cuando está hablando Platón del régimen político de la timocracia, dice que los metales impuros de esa sociedad son los que la impulsan al lucro, y los metales puros la impulsan a la virtud (R 547b). La causa de la reina de la timocracia, de Esparta, ha sido su inclinación al enriquecimiento, dando lugar a la oligarquía.

[53] En la antigua aristocracia esa virtud pública estaba en manos de los nobles. La democracia populariza el uso. No obstante, la crítica a la democracia que hace Sócrates supone el problema de la relación entre la destreza profesional (virtud del trabajo, de Hesíodo) y la educación política (*Protágoras*). Junto a la vida privada y particular, el hombre posee una segunda existencia: la "vida política". Por tanto, el hombre necesita una "virtud general de ciudadano", y no sólo una destreza profesional. Platón plantea la necesidad de que la "virtud política" deba ser un saber y un saber hacer que tiene como fin la armonía social. En razón de esa "unidad social" se explica porqué Platón recoge la antigua tradición espartana. En el respeto espartano por *las costumbres sociales*, por las *leyes no escritas* (*eunomía* espartana) o tradición, ve Platón el origen de la cohesión social.

educador le compete la función de velar por el ambiente cultural de su sociedad [54]. La educación (como desarrollo del hombre en su integridad) no puede desentenderse del *ambiente cultural* (o referentes de valor de la sociedad).

33.3. ¿Cuál es el verdadero fin de la sociedad? Formación de hombres.

De momento tenemos centrada la cuestión: el educador tiene una función social ineludible; su actividad tiene sentido si vela por la salud social. Pero Platón no se queda en la delimitación del problema, sino que entra, y a fondo, a desentrañar *lo que constituye* la sociedad. En otras palabras, dice qué es el bien que constituye (o *debe* constituir) "lo público". El educador, hemos dicho, tiene como meta acomodar la sociedad a un "orden ideal" o forjar una raza de oro. Pero, ¿qué significa eso?

El "orden" social no viene de las leyes externas. No diseña, pues, Platón unos "procedimientos" jurídicos para regirnos con justicia. La justicia anida en el alma. Así, pues, el problema de la regeneración cultural es un problema de *educación*. Para Platón, una sociedad en la que reine el *ideal de la formación* es el "estado perfecto". Por tanto, la función educativa es esencial para la sociedad. Es más, la educación es la misma esencia de la sociedad. Porque una sociedad se constituye en sociedad en la medida en que sus ciudadanos están "bien formados" (según el ideal de la justicia). En última instancia, una sociedad no se sustenta en sus estructuras externas (aun por muy necesarias que estas sean), sino por una *unidad interior* [55]. Pues bien, esa sociedad ideal que Platón quiere construir la llama "raza forjada en oro".

---

[54] Por eso, cuando Sócrates le dice a Adimanto que el fin más bello del hombre es no tomar partido con la injusticia, y vivir lleno de bellas esperanzas, responde Adimanto: «No es poco –dice Adimanto- el conseguir salir de este mundo después de haber vivido de esa manera». A lo que le recuerda Sócrates: «Pero no ha cumplido el fin más grande que encierra su destino, por no haber encontrado una forma de gobierno que le cuadrase. En un gobierno de tales condiciones, el filósofo se hubiera desenvuelto más y hubiera sido útil a sí mismo y a la comunidad.» R 497a.

[55] Platón interpreta ese "estado originario" (ideal) como *estado de salud* (cf. *La República*, VIII-IX). Es, pues, el principio de salud el que sirve para entender ese todo que es la sociedad. El orden interior que mantiene en unidad al hombre (armonía) es la *salud*. De este modo, la discordia que se introduce en el seno de la sociedad y vuelve al hombre contra el hombre es una *enfermedad*. Así, pues, el orden que garantiza el recto orden social es la educación. Y, en consecuencia, es la falsificación de la educación lo que introduce la discordia en la sociedad. Por eso cuando Platón habla de las distintas formas de organización social, su intención es poder de relieve en qué falla la educación, es decir, de qué modo la educación introduce la "enfermedad" (discordia) en el alma de los jóvenes. Así, el principio que introduce la discordia en la sociedad espartana es el autoritarismo (educación basada en la obligación; hombre ambicioso; R 548b); en la oligarquía es la avaricia (educación sin ideales; hombre avaro; R 550e); en la democracia es el ansia de riqueza (educación sin responsabilidades; hombre codicioso; R 555b-557a); en la tiranía es la perversión de la libertad (hombre tirano; R 566e-567a).

La intención de construir un "tipo de hombre" entraña un doble movimiento: de un lado, el propósito de formar a la sociedad en orden a un modelo ideal de hombre; pero, de otro, la oposición al "hombre vulgar". En la *vulgaridad* se sintetiza, en Platón, la causa de la degeneración social. ¿En qué consiste, pues, la vulgaridad? Es lo opuesto a la virtud de la *formación* (ideal de perfección). Si ésta se caracteriza por un "giro" para fijar la mirada en los valores superiores de la existencia, aquella consiste en tener los deseos vueltos sobre valores inferiores (riqueza y poder). Su modo de vida se caracteriza por alimentar "lo más bajo de sí". Esta falsa fijación de la mirada implica la corrupción de lo que el hombre es, porque, al dar rienda suelta a sus tendencias, acaba por ser desposeído de su razón, y se convierten en un "esclavo de sí mismo". Por eso Platón identifica el tipo de hombre vulgar con el "hombre tirano": las tendencias inferiores acaban "tiranizando" la razón, convirtiendo al hombre en un esclavo de sí mismo. La raíz de la tiranía es, pues, alimentar la dinámica amo-esclavo.

De modo que el *demagogo*, en la medida en que es un falso educador porque no conoce los verdaderos fines del hombre y de la sociedad, es un formador de "esclavos". Por el contrario, el *filósofo* –que Platón identifica con el verdadero educador- es un formador de *hombres libres*, de *hombres justos*. A este tipo de hombre lo llama Platón *hombre filosófico*. Así, pues, vemos la contraposición de dos tipos humanos enfrentados: *vulgaridad* frente a *formación*. El ideal de vida del "hombre filosófico" consiste en "fijar la mirada" en los valores superiores, porque sólo desde este conocimiento podemos "ordenar" la vida como conviene por naturaleza. El filósofo sabe distinguir lo que vale de lo que no, sabe apreciar, en definitiva, los valores verdaderos de la vida. Al tener conocimiento de los valores superiores de la vida, comprende que la libertad y la felicidad está más allá del "afán de riqueza" [56] y del

[56] El hombre filosófico conoce los valores superiores y puede juzgar y jerarquizar el resto de valores. Sólo el que ha llegado a la cima, según la imagen que utiliza Platón, puede comprender la totalidad del camino y juzgar sobre sus dimensiones. Por el contrario, el hombre vulgar, que pone todo el peso de la vida en las riquezas y en el poder, no ha podido disfrutar nunca del placer del "conocimiento de la verdad". Lo superior juzga lo inferior, y sólo lo superior tiene el criterio de verdad.

> «El que pasa de una región inferior a una región media, ¿no se imagina subir a lo más alto? (...), ¿qué otra idea puede ocurrírsele sino que está en lo alto, porque no conoce aún la región verdaderamente alta? (...)
>
> »A qué puede atribuirse su error, sino a la ignorancia en que está respecto a la región verdaderamente alta, verdaderamente media, verdaderamente baja? (...)
>
> »¿Y es extraño que hombres que no conocen la verdad se formen ideas falsas de mil cosas, entre otras, del placer (...)? ¿Es extraño que gentes que jamás han percibido el verdadero placer y que no consideran el placer sino por oposición, como la cesación del dolor, se engañen en sus juicios, poco más o menos como si no conociendo el color blanco tomasen el color gris por lo opuesto al negro?» (R 584d-585a).

"afán de poder" [57]. Comprende, en suma, que no hay mayor posibilidad para el hombre que el "deseo de verdad" (tendencia a "lo superior").

No obstante, Platón no niega los anteriores placeres. Lo que niega es que estos placeres no estén puestos al servicio de un mayor bien, mediante la ejercitación de la reflexión. Para Platón, sólo el "hombre filosófico" puede gozar verdaderamente de "los placeres", porque conoce el placer más elevado que es el que proporciona el conocimiento de la verdad, y puede, en consecuencia, ajustar su conducta a lo que le conviene. Por tanto, el hombre que más puede gozar es aquel que tiene "dominio de sí" y dirige su vida a "lo mejor".

> «Por consiguiente –prosigue Sócrates-, podemos decir con confianza que cuando los deseos que pertenecen a la codicia y la ambición se dejan conducir por la ciencia y la razón, y bajo sus auspicios sólo van en busca de los placeres que les indica la sensatez, entonces experimentan los verdaderos placeres y los más conformes con su naturaleza en todo lo posible; porque de una parte les guía la verdad y, por otra, lo que es más ventajoso a cada cosa es igualmente lo que tiene más conformidad con su naturaleza.» (R 586d).

Así, pues, no todos los placeres convienen al hombre: «hay tres clases de placeres: una de placeres legítimos y dos de placeres bastardos» [58]. El placer de conocer la verdad es el único legítimo. Por tanto, el "hombre filosófico" es el único tipo de hombre que puede introducir "orden" en el alma. Lo que equivale a decir que es el único que conoce la verdadera "naturaleza" del hombre, sus límites y posibilidades. Porque ha llegado al conocimiento del ser, puede proporcionarle al alma los placeres que le convienen, y puede dominar los placeres que no le convienen.

> «Cuando el alma entera marcha guiada por el elemento filosófico, sin que se suscite en ella rebelión alguna, cada una de sus partes se mantiene en

Esto es lo que le sucede al "hombre interesado". Al desconocer cualquier otro bien, cree que ese placer es el más alto. Según Platón, la mayoría de los hombres se encuentran en este estadio: identifican placer con ausencia de dolor (R 586b); el ideal de vida de este tipo de hombre es la cesación del dolor y el reposo (R 583d-e). No gustan del auténtico placer, pues sólo conocen «placeres mezclados de dolores, fantasmas del placer verdadero» (R 586b).

> «Jamás se han elevado a la alta región ni han levantado hasta allí sus miradas; jamás han estado en posesión del ser; jamás han experimentado un gozo puro y verdadero. Sino que, inclinados siempre hacia la tierra como animales y fijos sus ojos en el pasto que reciben, se entregan brutalmente a la buena mesa y al amor (...).» (R 586a).

Este tipo de "impulso vital" es, según Platón, "apariencia", "imágenes engañosas"; es un mero reflejo del verdadero placer. A estos hombres les sucede lo que a los troyanos, que se creían luchar por la verdadera Elena cuando, en realidad, se batían por un "fantasma", una "sombra" de Elena.

[57] De modo similar, el "hombre ambicioso" también disfruta de "fantasmas", "imágenes engañosas", ya que no conocen la reflexión y, por tanto, no comprenden dónde está el bien verdadero. Por eso la envidia movida por la ambición les incita a alcanzar plenitud de honores; la violencia movida por la soberbia les incita a conseguir la victoria; y la cólera movida por el mal humor les lleva a la venganza (R 586d-e).

[58] R 397.

los justos límites de su acción, y aún le queda el goce de los placeres más puros y más verdaderos de que puede gozar.» (R 586e).

Y, en último término, el "hombre filosófico", además de ser *libre y feliz*, es también *justo*. La justicia consiste en Platón, básicamente, en la "ordenación" del ser interior en razón de los valores superiores. Es decir, el justo es el que introduce "orden" (cosmos) en su alma. Y el orden se instaura en el alma cuando comprende que su acción debe ser *conforme a una idea superior* (el Bien). La acomodación (*imitatio*) de la vida y de la acción al ideal de justicia es lo que "ordena" y hace crecer el ser del hombre. Por esta razón puede decir Platón, en su ancianidad:

> «Por eso es preferible soportar delitos e injusticias que cometerlos. El hombre ansioso de riquezas que tiene el alma pobre, no atiende estas doctrinas (...). Como está ciego, no ve lo malo e impío de sus crímenes, pero arrastrará esa maldad y esa impiedad en su vergonzoso y miserable peregrinar por este mundo» [59].

Este es el tipo de hombres que Platón quiere formar. Una sociedad justa es aquella que tiene la intención clara y manifiesta de *educar a sus jóvenes en la querencia de la verdad y del bien*, o, en otras palabras, en el "amor a los valores superiores".

33.4. La finalidad pública del educador: el reinado de la *formación*.

Así, pues, para Platón el destino de la sociedad depende del modelo educativo que lo sustenta. O se educa "según la justicia" (modelo de Platón) o se educa "según el poder" (modelo de los retóricos) [60]. Estos dos modelos delimita la función pública del educador: el demagogo sostiene un falso modelo educativo porque no conoce los verdaderos valores humanos; en cambio, el filósofo es el verdadero, porque conoce el fin al que está referida la sociedad (estado ideal). Es decir, se es educador o se es ideólogo (como justificador de un orden social dado) [61]. Para Platón los hombres

---

[59] *Carta VII*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1995, pp. 170-171. La filosofía de Platón es una perfecta visión del *cosmos*, de las fuerzas humanas y las fuerzas inhumanas. Igual que el cuerpo humano posee su propio *cosmos*, que llamamos salud, como enseña la medicina, así también el alma tiene su propio cosmos, un *orden*. Este orden es la perfección geométrica, imagen tomada ahora de la matemática. Y el orden del alma es *la justicia*, *el dominio de sí*. Por eso es mayor desgracia para el hombre cometer la injusticia que sufrirla, porque rompe su armonía interior. El mal verdadero es la injusticia, mal que afecta, no sólo a quien lo sufre, sino a quien lo comete. Por eso Sócrates afirma que sufrir una injusticia es un mal menor que cometerla (*Gog* 477a y siguientes).

[60] Rousseau dirá: o educamos para hacer hombres libres o para hacer esclavos.

[61] En las obras que trata el contexto público de la educación (*Protágoras, Górgias, La República*), Platón presenta la acción pública del educador en conflicto con otro modelo educativo. De un lado, existe un

"políticos" del momento (retóricos) son demagogos, porque, en lugar de alimentar y fortalecer en el joven "lo que humaniza", se dedican a alimentar sus instintos. De este modo, convierte al hombre en esclavo de sus tendencias, en lugar de conducirlo hacia el camino de la razón [62].

La primera tarea, pues, de la construcción social es definer la identidad de los educadores, pues éstos son los "formadores de hombres" [63]. Esto es lo que Platón se propone en *La República* [64]. El papel de la filosofía para conseguir una sociedad de "hombre adultos" es indiscutible. Cuando, en *La República*, aborda el tema del verdadero "hombre de estado", la *filosofía* ocupa un papel protagonista [65]. Sólo el

---

modelo educativo vigente en la sociedad. De otro, el educador verdadero (el filósofo, como amante del saber) se presenta como el portador de algo nuevo. Encontramos aquí una distinción que se repetirá en los autores clásicos que vamos a estudiar. Para Platón, la acción pública del educador se haya marcada por el signo de la lucha. De hecho, presenta a Sócrates, como representante de la educación en la virtud (*kalokagathía*), enfrentado a los retóricos ("educación para el poder" y para el beneficio particular). En el *Gorgias,* Platón desarrolla el tipo de hombre retórico, o al estadista, en una descripción en tres planos: Gorgias, Polo, Calicles. Estas tres figuras nos revelan la verdadera esencia de la retórica: la retórica da *poder* a quien la domina. La esencia no es el conocimiento de los bienes implícitos al arte, sino el "poder" mismo que proporciona este arte. Culmina en la proclamación, por Calicles, del derecho del más fuerte. En *La República*, el duelo se centra entre Trasímaco, como representante de la retórica, y Sócrates, representante del verdadero educador.

62 Frente a los retóricos, afirma Platón que el verdadera "político" –es decir, la verdadera acción pública del educador- está referida al cuidado del alma. Este es el eje sobre el que gira la investigación de Sócrates en el *Protágoras*. En el *Górgias* avanza y dice que el verdadero educador es tal precisamente porque posee las dotes necesarias para el cuidado del alma. De modo que el falso educador lo que hace es "pervertir" este arte: alimenta la dimensión instintiva del hombre, *alimenta los instintos de una gran bestia mediante la adulación*, como el confitero engaña a los niños con golosinas. Utiliza, no ya el arte verdadero, sino el engaño, la adulación. Es decir, mediante el uso de los medios técnicos de la cultura, influye sobre la masa para el *beneficio particular*.

63 La armonía social depende, en última instancia, de *educadores excelentes,* personalidades *con carácter fuerte*. El problema del orden social, pues, comienza por *la formación de los educadores*. Esto es lo mismo que se plantea Rousseau con el *Emilio*, y lo que mismo que hace Giner de los Ríos ante el marasmo espiritual de España. En Platón es la cuestión de la "regencia del filósofo". «Dijimos –dice Sócrates refiriéndose a cuando habló sobre la formación del regente, o verdadero educador- que era preciso desechar a aquel que hubiera sucumbido en estas pruebas y escoger por magistrado al que saliera tan puro como el oro pasado por el fuego» R 502e-50a. Sobre este tema véase: Kraut, R.: «Review of *"Philosopher-Kings"* by C.D.C: Reeve», *Political Theory* 18 (1990), 492-496. Hichols, M.P.: «The *Republic´s* Two Alternatives: Philosopher-Kings and Sócrates», *Political Theory* 12 (1984), 252-274. Reeve, C.D.C., *Philosopher-Kings: The Argument of Plato´s* Republic*,* Princeton, Princeon University Press, 1988. Sprague, R.K., *Plato´s Philosopher King*, Columbia, University Of South Carolina Press, 1976.

64 En *La República* plantea Platón en qué consiste el "conocimiento filosófico", y este problema lo inserta en el contexto de la "formación de los guardianes", y, entre ellos, la formación del guardián que está llamado a gobernar, o sea, la "formación del regente" o del magistrado. Un tipo de educación cuyo fin sea el estado mismo, es el que bosqueja Platón en las *Leyes*. Aquí la educación tiene como fin despertar el deseo de convertirse en un ciudadano perfecto. *La República* es una descripción de cómo formar a los formadores de hombres, a los educadores. Están forjados en el metal más precioso que existe: el *oro*. Esa *forja* implica recorrer un camino largo; es decir, el camino del espíritu, para llegar a la verdad, debe dar un largo y gran rodeo (R 504b,d.). Se trata, además, de una forja *en oro*, como símbolo del metal más preciado, más consistente y más bello; porque el largo camino que debe recorrer el espíritu humano en su formación tiene la finalidad de llegar a alcanzar, después de mucho esfuerzo, el bien más preciado: «ese conocimiento superior a todos los demás» (R 504e), «la idea del bien» (R 505a).

65 Cf. R 474b y sigs.; del libro V en adelante.

"hombre filosófico" (al estar referido a la idea del Bien) conoce el bien más alto de la vida; y sólo mediante el servicio a este ideal puede el hombre no preferir los otros bienes: la riqueza y el poder, que son las grandes tentaciones de la actividad pública, como ha ido insistiendo Sócrates a lo largo de toda *La República*. Sólo pueden ser rechazadas por el *amante del saber*.

> «Si puedes encontrar para los que deben obtener el mando una condición que ellos prefieran al mando mismo, también podrás encontrar una república bien ordenada, porque en ella sólo mandarán los que son verdaderamente ricos, no en oro, sino en sabiduría y en virtud, riquezas que constituyen la verdadera felicidad.» R 521a.
>
> «¿A quién obligarás a aceptar el mando, entonces, sino a los que, instruidos mejor que nadie en la ciencia de gobernar, cuentan con otra vida y otros honores que prefieren a los que ofrece la vida política?» R 521b.

De modo que, para Platón, la condición de posibilidad de que una república esté "bien ordenada" es que existan unos "buenos formadores", unos "educadores verdaderos". Giner de los Ríos diría que una "sociedad bien ordenada" es aquella en la que existen un puñado de educadores entusiasmados, que quieren formar una "sociedad nueva" mediante el trabaja silencioso de la forja de "hombres nuevos". Por eso dice Sócrates del filósofo (= verdadero educador):

> «A tales hombres, perfeccionados por la educación y por la experiencia, y sólo a ellos, deberás confiar el gobierno del Estado.» (R 487a).
>
> «Y así, el Estado nuestro y vuestro vivirá a la luz del día, y no en sueños, como la mayor parte de los demás Estados, donde los jefes se baten por sombras vanas y se disputan con encarnizamiento la autoridad, que miran como un gran bien. Pero la verdad es que todo Estado en que los que deben mandar no muestren empeño por engrandecerse necesariamente ha de ser el que viva mejor, y ha de reinar en él la *concordia*» (R 520c-d; el subrayado es mío).

La razón última para que el "filósofo reine" en la sociedad es la primacía de la educación sobre el resto de órdenes sociales, ya que la educación introduce el "orden" (unidad espiritual interior) en la sociedad [66]. Es decir, defiende el reinado social de los *verdaderos educadores*, los cultivadores de la verdadera naturaleza, frente a los "falsos

[66] «Pero si el pueblo llega a penetrarse una vez de la verdad de lo que decimos de él, ¿se irritará contra los filósofos y rehusará creer con nosotros que un Estado no puede ser dichoso, a menos que el plan del mismo sea trazado por estos artistas según el modelo divino, que constantemente tienen a la vista?» R 500d-e. «Mirarán al Estado –sigue diciendo Sócrates- y el alma de cada ciudadano como una tablilla que es preciso ante todo limpiar (...). (R 501a). «Trabajarán en seguida sobre este lienzo, dirigiendo sus miradas repetidamente ya sobre lo naturalmente justo, bello y temperante y todas las demás virtudes, ya sobre el punto a que el hombre puede arribar en la realización de este ideal; y mediante la mezcla y combinación de instituciones, formarán el hombre verdadero conforme a aquel modelo, que Homero llama divino y semejante a los dioses cuando lo encuentra en un hombre.» (R 501b).

educadores” o corruptores de la naturaleza. Por eso, haciendo memoria de las intenciones de su vida, dice Platón:

> «Si en una misma persona se hubiera dado la filosofía y el poder, habría hecho brillar ante todos, griegos y bárbaros, e infundido en ellos la gran verdad de que no hay pueblo ni hombre que pueda ser feliz sin una vida entregada a la sabiduría y regida por la justicia, ya porque hayan alcanzado esas virtudes por sí mismo o ya porque hayan sido educados e instruidos en sus costumbres por piadosos maestros.» [67]
>
> Dice en *La República*: «Como los filósofos no gobiernen los Estados –dice Sócrates-, o como los que hoy se llaman reyes y soberanos no sean verdadera y seriamente filósofos, de suerte que la autoridad pública y la filosofía se encuentren juntas en el mismo sujeto, y como no se excluyan absolutamente del gobierno tantas personas que aspiran hoy a uno de estos dos términos con exclusión del otro; como todo esto no se verifique, mi querido Glaucón, no hay remedio posible para los males que arruinan los Estados ni para los del género humano» (R 473d).

La tesis que subyace, en *La República*, a la propuesta de la regencia del filósofo –de que es el filósofo quien debe regir la sociedad- es que el fin social es la *formación* de hombres, en su sentido amplio. El “gobernante perfecto” –el recto conductor social- es el que posibilita la transformación del hombre, el que trabaja para poner las bases para que la forma actual de humanidad evolucione hacia “más humanidad”. Por eso la filosofía tiene en su misma esencia el ímpetu por la *ilustración*. En esto coincide Platón con Rousseau, Lessing, Goethe...

Ahora bien, se diferencian dos modelos de educadores básicos, opuestos radicalmente: los demagogos, como legitimadores de unos valores insanos, y los *filósofos*, como verdaderos educadores. Éstos son los verdaderos “formadores de hombres”, en la medida en que velan porque los valores de su cultura sean sanos. Así, pues, para Platón, una sociedad gozará de buena salud si los educadores cumplen su función, y cumplen su función si están al servicio del “bien común”. En consecuencia, la función social del educador reclama una actitud moral que le es implícita: el rechazo del propio beneficio, sea en el modo de búsqueda de enriquecimiento personal o de adquisición de mayores cotas de poder o de justificación de los intereses del propio grupo o partido [68]. En su reverso, esto significa que el mayor peligro para la sociedad es el partidismo, y, en consecuencia, que los mayores corruptores de la sociedad son los demagogos o ideólogos al servicio de interés parciales. El verdadero educador, como

[67] *Carta VII*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1995, p. 172.
[68] Por eso dice Sócrates: «Además no conviene confiar la autoridad a los que están ansiosos de poseerla, porque en tal caso la rivalidad hará nacer disputas entre ellos.» R 521b.

muestra el ejemplo de Sócrates, está al servicio sólo del hombre. Por eso, para Platón, Sócrates es el verdadero educador, porque posee el arte verdadero: una vida entregada a la sabiduría y regida por la justicia.

> «Creo –dice Sócrates- que soy uno de los pocos atenienses, por no decir el único, que se dedica al verdadero arte de la política y el único que la práctica en estos tiempos» *Gorg* 521d.

En este sentido, Sócrates, en su apología, aporta como única prueba ante los sofistas y los retóricos:

> «Yo, en cambio –dice Sócrates-, sí que presento un testigo irrefutable: mi propia pobreza.» [69]

Y de ahí que la única petición de Sócrates, antes de morir, sea:

> «Pero sólo os pido una cosa: que cuando mis hijos sean mayores, les importunéis y les exhortéis como he hecho yo con vosotros. Y si veis que se preocupan más por las riquezas o por cualquier otra cosa antes que por la virtud, o creen ser algo sin serlo, reprochádselo como he hecho yo con vosotros y decidles que olvidan lo principal y que se creen algo cuando no son nada. Si obráis así, mis hijos y yo habremos recibido de vosotros un pago justo.» [70]

33.5. La "doble ciudadanía" del educador.

Tenemos delimitada la finalidad pública del educador: cultivar salud en la sociedad, promover la educación de hombres, para alcanzar la concordia, desde el ideal de la formación. No obstante, estos fines llevan necesariamente, no sólo a la implicación en los asuntos comunes, sino también a la oposición ante las costumbres culturales establecidas y ante el modelo educativo vigente. El camino de la *concordia*, por tanto, es una *vuelta* al verdadero *hogar* del hombre (la sociedad originaria), pero transcurre a *contracorriente*. Ahora bien, esto nos indica que el *estar* del educador en el mundo entraña un vivir *en* la sociedad, pero *como* un extraño (en la medida en que no se adapta a lo establecido), lo que plantea, en consecuencia, la necesidad del valor para *resistir* [71].

---

[69] *Apología de Sócrates*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, 90.
[70] *Ib.,* 115.
[71] Tan difícil es salvarse del ambiente que Sócrates llega a decir que la persona que se salva de él es por un *poder milagroso*, la intervención de la *"tyché" divina* (R 492a.e). Para Platón la resistencia al "estado social", en razón de la defensa del "estado natural", implica una opción de *aislamiento voluntario* frente al ambiente. Por eso son frecuentes en este sentido las referencias al "desierto", a la Isla de los Bienaventurados. Aunque, como hemos dicho, no es un aislamiento absoluto; es la condición de posibilidad para no adaptarse a la mentalidad de la masa social.

En este sentido, el mito con ideas religiosas sobre la vida después de la muerte [72] puede ser interpretado como el fondo metafísico necesario para la soledad heroica –por utilizar la terminología de Hegel- del alma socrática y su lucha. Es, pues, un fundamento del *sentido de la acción en el mundo*. En este mito Sócrates hace referencia a "un mundo" (*las Islas de los Bienaventurados*) que sea el verdadero hogar del hombre, donde el alma pueda ser juzgada en su *desnudez*, sin ningún envoltorio engañoso (como es la posición social, la riqueza y el poder) [73]. Sólo éste es nuestro verdadero hogar, y, por tanto, nuestra patria real. De manera que nuestro único *honor* está puesto en servir al estado verdadero [74]. Y, aunque vivamos en este mundo implicado en los asuntos humanos, la mirada está puesta "más allá" [75]. Así, pues, para Platón la *virtud* suprema del educador no consiste en recibir los honores de la sociedad (de este mundo), porque eso implicaría una adaptación a los valores culturales establecidos, sino en servir al "estado ideal" ("lo divino") [76]. Esta convicción recorre toda la actividad educativa de Sócrates.

---

[72] *Gorg* 523a y sigs.

[73] Al final de *La República* aborda esta cuestión. En el libro IX ha hablado de la superioridad de vida del "hombre filosófico", y en el libro X profundiza en el significado de la realidad interior de este tipo de hombre. A propósito, Platón hace referencia a la descripción del alma en tres partes (la bestia de muchas cabezas, el león y el "hombre racional"); lo que ahora intenta Platón es representar el "hombre racional" que habita en el interior del "hombre filosófico" (y que domina sobre el dragón de muchas cabezas y sobre el león). Por eso comienza el libro X diciendo que el hombre tiene una naturaleza y que esta puede conservarse o corromperse, según se atienda a lo que le conviene o a lo que no le conviene (R 608e). Y sostiene que, para explicar lo que le conviene al hombre, hay que investigar "el alma" en sí, desnuda, es decir, debemos estudiar la "verdadera naturaleza" del hombre, que consiste en su amor al saber. Por eso Platón dirige su mirada: «A su amor por el saber. Es preciso que fijemos nuestra reflexión en las cosas a que el alma se dirige, en los objetos con que quiere comunicarse, en el enlace íntimo que naturalmente tiene con todo lo que es divino, inmortal, imperecedero, y en lo que debe convertirse cuando, entregándose por entero a este sublime fin, se eleva mediante un noble esfuerzo desde el fondo de este mar en que está sumida, y se desembarace de las conchas y guijarros que se pegan a ella a causa de la necesidad en que está de alimentarse con las cosas terrenas, costra térrea, rocosa y silvestre que merece el aplauso de muchos, considerándola como un feliz banquete.» (R 611e). Nombra ese "hogar" o esa "ciudad ideal" como la tendencia más noble del hombre, que reside en escuchar la "voz de lo divino", en guiarse del modelo superior que es lo divino. («Hay en mí –dice Sócrates- algo divino y demónico, un ser del que Meleto habla también en su acusación con tono de burla. Ese ser me acompaña desde niño, se revela como una voz y, cuando se expresa, es siempre para disuadirme de alguna cosa y nunca para incitarme a hacer algo.» *Apología de Sócrates*, Madrid, Espasa Calpe, 90).

[74] Se inserta perfectamente en la concepción de vida que propone Platón como ideal: la vida del hombre como continua lucha por su propia *formación*. Se trata de la lucha a lo largo de toda la vida por liberarse de la ignorancia. Estamos aquí en una prolongación de una idea fundamental de Platón, que ya en los *primeros diálogos* se dejaba ver en su aspecto metódico, mediante el modo de proceder interrogativo de Sócrates y de la importancia de la ignorancia. En el *Protágoras* exhortará Sócrates a apartarse de la "falsa opinión", a buscar los valores supremos y a entender el saber como camino hacia la "virtud".

[75] Ese es el rincón superior del hombre, aquel en el que reverbera la voz de lo divino. Ese es el hogar verdadero del hombre, y no sus pasiones y los honores del mundo. Por tanto, aunque el hombre camine por este mundo: «marcharemos siempre por el camino que conduce a lo alto, y nos consagraremos con todas nuestras fuerzas a la práctica de la justicia y de la sabiduría.» (R 621c).

[76] En este sentido hay que entender la opción de Sócrates a la "lejanía del mundo", aislarse en el desierto (cf. R 496a), o buscar un grupo reducido de hombres que se dediquen a la "contemplación de la verdad".

> «Mucho os respeto y os amo, atenienses, pero he de obedecer al dios antes que a vosotros; y mientras tenga vida y pueda, no dejaré de filosofar, de aconsejaros y de exhortar a todo el que me encuentre del modo que acostumbro:
>
> »"Amigo mío, ¿cómo es que siendo de Atenas, la ciudad mayor y más famosa por su poder y su sabiduría, no te avergüenzas de no pensar sino en acumular riquezas, gloria y honores, sin preocuparte lo más mínimo de la sabiduría, de la verdad ni de perfeccionar tu alma?"» [77]

No obstante, esta referencia a lo divino, a la isla en la que vive en su desnudez el alma, y la consecuente retirada a la contemplación de la verdad no es una "fuga mundi". Al contrario, la acción social es el contexto de sentido del filósofo. Como dijimos, la dimensión social es inherente al hombre, de modo que no es posible salvar al hombre sin salvar la sociedad. Así, pues, si la verdadera patria es la "divina", también es cierto que el hombre pertenece a su sociedad [78], su segunda patria, y tiene el deber de cumplir sus funciones [79]. Se puede decir, por tanto, que el hombre participa de dos ciudadanías [80].

Esta lucha entre estos dos mundos se dan en la conciencia del educador [81]. El educador está entre dos patrias, en camino entre dos realidades. Y ese estar "en" camino

---

En un orden de cosas semejante, Hegel hablará de la soledad heroica del intelectual. Y es que, como vemos en Platón, la verdadera heroicidad humana (*valentía*) sólo ante la verdad. En realidad, en Platón forman un todo las cuatro virtudes políticas cardinales: la piedad, la valentía, el dominio de sí mismo y la justicia.

[77] *Apología de Sócrates*, Madrid, Espasa Calpe, 88.

[78] Respecto de su sociedad, el educador se caracteriza por: 1) alejarse de los corruptores (o falsos educadores que pervierten el buen natural del joven); 2) desprecio de los asuntos públicos, pero precisamente en lo que tienen de partidismo, colectivismo; 3) gustar de la sabiduría, querer el orden y la armonía. Cf. R 496a-e.

[79] «Estás equivocado, amigo mío –dice Sócrates-, si piensas que un hombre, por pequeño que sea el servicio que pueda prestar a los demás, ha de calcular las posibilidades de vivir o de morir que ello suponga, en lugar de tener sólo en cuenta si lo que hace es justo o injusto, si sus actos son dignos de un hombre bueno o de un malvado. (...) En verdad os digo, atenienses, que el puesto que un hombre ha escogido, por creer que es el mejor, o el que le ha sido asignado por un superior, no debe ser abandonado nunca, sino arrostrar los peligros, sin importarnos la muerte ni ninguna otra cosa a excepción de la deshonra.» *Apología de Sócrates*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 85-86.

[80] Contemplación de la verdad y acción social son dos realidades que acaecen juntas. Así, el *Teeteto* focaliza la acción en la contemplación de la verdad, y presenta al filósofo entregado a la vida contemplativa, al orden de lo divino. En *La República* vemos a este mismo hombre dedicado a la creación social. Abundando en la imagen, en *El Banquete* vemos a este hombre como "puente" (demiurgo) entre esos dos órdenes, el divino y el humano, la ciudad ideal y la ciudad terrena. La opción por el aislamiento social (desierto), está en función de la opción por la contemplación como el bien más alto de la vida. La contemplación no es un mero movimiento teórico, sino también práctico (en el sentido de que implica un comportamiento moral recto), y, sobre todo, una opción de vida por un bien superior. Esa posición intermedia, entre la investigación pura desligada de todo fin práctico-ético, y la cultura meramente funcional, es característica del humanismo platónico.

[81] Aunque en Platón el educador está referido a la sociedad y al saber depositado en la Tradición (como hemos visto en la parte anterior), Platón no limita la razón de ser del educador en estos dos referentes. Los refiere a un horizonte superior, desde el que tiene sentido toda el ser del educador: la conciencia. Por

es un *estar formando*, cultivando las semillas divinas que pueblan este mundo para que den de sí lo que naturalmente pueden.

33.6. La amistad: patria de la doble ciudadanía.

> «Queda, pues, mi querido Adimanto, reducido el número bien escaso de verdaderos filósofos –dice Sócrates- a algún espíritu elevado, perfeccionado por la educación, que, aislado por el destierro, debe su perseverancia en el estudio de la sabiduría al cuidado que ha tenido de alejarse de los corruptores; o bien a alguna alma grande que, nacida en un Estado pequeño, se consagre a la filosofía por el desprecio que, con razón le inspiran los asuntos públicos o cualquier otra profesión. (...) Ahora bien, el que, entre este pequeño número de hombres, gusta y ha gustado la dulzura y la felicidad que se encuentran en la sabiduría, viendo la locura del resto de los hombres y el desorden introducido en los Estados por los que se mezclan en su gobierno; no percibiendo, por otra parte, en torno suyo nadie que quiera secundarle en los esfuerzos que habría de hacer para sacar la justicia de la opresión, de suerte que no tuviese que temer nada por sí mismo; viéndose, como quien dice, en medio de una multitud de bestias feroces, de cuyas injusticias no quiere hacerse partícipe, y a cuya saña en vano intentaría oponerse, seguro de ser inútil a sí mismo y a los demás, y de perecer antes de haber podido hacer servicio alguno a la patria y a sus amigos; haciéndose todas estas reflexiones, se mantiene en reposo y entregado exclusivamente a sus propios negocios; y así como un viajero, asaltado por una violenta borrasca, se considera dichoso si encuentra un paredón que le sirva de abrigo contra el agua y los vientos, en la misma forma, viendo que la injusticia reina por todas partes impunemente, se da por satisfecho si puede, exento de iniquidad y de crímenes, pasar sus días en la inocencia, y salir de esta vida tranquilo, alegre y henchido de bellas esperanzas.» R 496a-e.

Este texto resume los elementos esenciales de la actividad social del educador. Ahora bien, deja constancia también de que la dedicación a este servicio es reducido, que no abunda entre los hombres esta consagración, ni abunda la ejercitación en esas cualidades personales tan elevadas. Pero Platón no renuncia a este servicio, porque lo considera el bien más alto de la vida. No obstante, también es consciente de que el desorden que reina en la sociedad es una fuerza que engulle al individuo [82]. Por eso la acción a favor de la justicia no puede ejercerse individualmente. Sólo es posible desde

---

tanto, en Platón, el educador no está supeditado a los intereses de la sociedad, ni a lo escrito en la Tradición, sino que el único rey del educador es *la verdad*.

[82] En la dinámica de la discordia existe una "solidaridad en el mal"; el mal es corporativo.

un grupo de amigos, de “amigos de la verdad” [83]. En Platón la amistad cala en lo hondo de su teoría de la educación y tiene un poder de recreación social. La amistad es la *célula germinal para transformar la sociedad*.

Sin embargo, falseamos la intención de Platón si reducimos la amistad *sólo* a una función social. Aunque en la amistad existe una dimensión social, lo importante y radical del pensamiento de Platón es que la amistad misma es *la forma fundamental de comunidad humana*. La concordia anida en la amistad, y sólo gustando de la amistad es posible sentir la dulzura de la vida. La amistad es, en suma, el *ideal de comunidad*, la “comunidad originaria”. La sociedad “modelo” no es la que surge de lazos naturales, sino la que está fundada en lo espiritual, en el deseo de “el hombre ideal” (perfección, formación) [84]. Asume, así, la concepción de la comunidad de Safo, a quien Platón llama “la décima musa”. Encuentra en ella, y en la vida en comunidad que creó –un círculo de jóvenes muchachas-, la fuerza para fundar una verdadera comunidad humana. Una comunidad fundada en la *intimidad*.

Platón, pues, suspende todo el edificio humano es una necesidad básica, en una “pasión íntima” de plenitud que conmueve radicalmente la totalidad del alma, en una *pasión de ser* que surge de las profundidades del alma y que transfigura al hombre en su totalidad. El gran reto social del educador es que esta *belleza* construya la ciudad. La gran necesidad histórica es que esta belleza del ser (pasión por formación) se manifieste en la sociedad [85]. Esta manifestación es la *gloria*, el *brillo* de lo divino.

---

[83] En *La República* (496c) y en la *Carta VII* (325d) Platón razona su retirada de la actividad política por la carencia de amigos que pudieran ayudarle en la empresa de reconstruir el estado. Lo que pone de manifiesto que la reconstrucción social debe partir de un grupo de “hombres amantes de la verdad”, de “hombres sanos”. Este es el espíritu de la escuela de Platón: la formación de hombres en un ámbito de amistad.

[84] En *Lisis* la amistad surge de “lo primero que amamos” (*Lisis* 219c), del “deseo originario” del hombre, de aquello a que aspiramos fundamentalmente: el “hombre ideal”, la virtud. Este mismo *eros* es el que desarrolla en el *Banquete*; ahonda en el significado de este “espíritu”. Aquí llama *eros* al “espíritu” que inspira la construcción de la “comunidad ideal”. Recuerdo que Platón denomina ese espíritu como “mediador”, “vínculo”, “puente”, “intérprete”, entre lo malo y lo bueno, lo feo y lo bello, la ignorancia y la sabiduría, lo humano y lo divino. Y explica la esencia de ese “puente” utilizando la imagen de la procreación espiritual: crea vínculos más fuertes que la procreación física.

[85] Por eso dice Platón en el *Banquete* que la “dedicación al estado” es la más alta forma de belleza: «Pero, con mucho, la más grande y la más bella forma de sabiduría moral es el ordenamiento de las ciudades y de las comunidades, que tiene por nombre el de moderación y justicia.» *Banq* 209a. Y por eso, Homero, Hesíodo, Solón y Licurgo, son para Platón los representantes supremos de este *eros* en Grecia, pues sus obras han tratado de engendrar la virtud en los hombres (*Banq* 209d-e). Platón siente que existe un nexo de unión desde Homero y Licurgo, por la común preocupación por la formación de hombres.

33.7. Conclusiones.

1. La educación tiene un componente social inevitable: el destino individual está ligado al destino social.
2. La educación es el cultivo de la sociedad en tanto que sociedad, es decir, de lo que lo constituye internamente. Por eso la regeneración social es ante todo una cuestión educativa.
3. La finalidad pública del educador es la *concordia*. Y sólo se logra mediante la "formación de hombres".
4. La primera tarea es la "formación de los educadores". Es decir, acomodar al educador a los referentes ideales que lo constituyen. Por tanto, la identidad del educador es la pieza clave de la reforma educativa y, en consecuencia, de la regeneración social.
5. Los referentes de sentido de la actividad social del educador son:
   - 5.1. Contemplación de la verdad (imagen del retiro del mundo, para expresar el alejamiento de los falsos prejuicios sociales).
   - 5.2. Acción social (compromiso por construir una sociedad según los verdaderos valores sociales).
6. Esto se concreta en la revisión de los referentes culturales de la sociedad, la crítica y la reconstrucción de un "nuevo orden".
7. La amistad es el *camino* de la regeneración social (un grupo de amigos que se lancen a la reconstrucción social), y, a la vez, el *fin* de la comunidad humana (la generación espiritual).

Capítulo 34

CLEMENTE DE ALEJANDRÍA
Y AGUSTÍN DE HIPONA

El Maestro de la humanidad

Introducción

El pensamiento cristiano tiene la intención de "conformar" la sociedad; busca la encarnación en la historia, la implantación en la sociedad y la influencia política [86]. Es en la Escuela de Alejandría donde se plantea esta cuestión de un modo consciente. Los pensadores alejandrinos se sienten portadores de un "ideal superior de hombre", y, en consecuencia, de una "forma superior de cultura". Por tanto, su reflexión es un intento de búsqueda de las estructuras de pensamiento que hagan posible el diálogo cultural y, en última instancia, el enriquecimiento del espíritu humano. Analizamos esta cuestión en este capítulo, agrupando tanto a Clemente de Alejandría como a Agustín de Hipona; ambos se mueven en este mismo orden de cosas. Nos centramos en la función social que asignan al educador.

34.1. Clemente de Alejandría: formación en un modo de vida superior.

Clemente de Alejandría presenta su ideal educativo en el contexto de la confrontación con el mundo [87], en respuesta al ambiente cultural de su época. Como es

[86] Aquí utilizo el término "política" en su sentido amplio. No quiero decir que el cristianismo tenga la pretensión de aliarse con el "poder", sino que oferta una idea de comunidad y, en consecuencia, de organización social.

[87] Sobre este tema: Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, México, FCE, 1965. Berciano, M., *Kairós. Tiempo humano e histórico-salvífico en Clemente de Alejandría*, Burgos, 1976. Colomer, E., *Fe y cultura en la Edad Media"*, Madrid, CSIC, 1988. Galloni, M., *Cultura, evangelizzazione e fede nel "Protrettico" di Clemente Alessandrino*, Berba Seniorum N.S. 10 (Roma, 1986). Llilla, S.R.C., *Clement*

sabido, Alejandría, capital cultural de la época, presenta un ambiente cosmopolita, donde se dan cita escuelas de filosofía pagana y maestros gnósticos. Clemente se enfrenta, en concreto, a las formas de gnosticismo oriental, maniqueísmo y mitraísmo, por considerarlas formas peligrosas de pensamiento. A ellas opone la que considera la verdadera *gnosis*. La *convicción profunda* de Clemente es que el *Logos* (Cristo) es el verdadero educador de la humanidad, y su obra es un intento de poner de relieve la función educadora del Logos a lo largo de toda la historia. Ahora bien, para insertar su pensamiento en el drama de la lucha social por un modo mejor de cultura, Clemente se vuelve a la tradición griega,... para recuperar la clave de "lo humano". El mundo griego le aporta el armazón conceptual básico para establecer la relación entre religión y cultura.

Las tres obras principales de Clemente tratan de defender un modo de vida "superior", y todas están articuladas a través de la idea del *Logos*. Habla de tres *funciones educativas* de un mismo Logos [88]. La primera función es la *exhortación* a la salvación, es decir, la llamada al hombre a la preocupación por la formación. El *Protréptico* o *Exhortación a los griegos* [89] tiene por objetivo animar al hombre a seguir un ideal de vida elevado [90]. El "giro de la mirada" (conversión) debe centrarse en Cristo, porque, según Clemente, en Él se colman todos los anhelos de la vida humana.

> «¿A qué cosa te exhorto, pues? Anhelo salvarte. Cristo lo quiere. En una palabra, El te concede la vida. Y ¿quién es El? Apréndelo rápidamente: la Palabra de verdad, la Palabra de incorruptibilidad, el que regenera al hombre elevándolo a la verdad; el aguijón de salvación, el que expele la corrupción y destierra la muerte, el que edifica un templo en cada hombre a fin de instalar a Dios en cada hombre» *Protrép.* 11,117,3-4. [91]

---

of Alexandria. A Study in Christian Platonismo and Gnosticismo, Oxford, 1971. Tsirpanali, E.: «La Teología de la Historia en Clemente de Alejandría», *Ekklesia*, 41 (Atenas 1964).

[88] Distingue Clemente tres funciones del mismo Logos: el Logos-*Protréptico* exhorta a la salvación; el Logos-*Consejero y Consolador* educa a la humanidad; y el Logos-*Maestro* revela la verdad: Cf. *El Pedagogo* I.1.1-2.

[89] La forma literaria que usa Clemente en esta obra es la exhortación. Este género es rasgo característico de la filosofía griega en el helenismo: las escuelas filosóficas tratan de buscar seguidores, y su conocimiento filosófico es presentado como una senda hacia la felicidad. Aristóteles, Epicuro, los estoicos Cleantes, Crisipo y Posidonio también escribieron un "Protréptico"; pertenece a esta categoría el *Hortensius* de Cicerón, el que leyó Agustín y que hizo dedicarse a la filosofía.

[90] En esta obra Clemente se enfrenta a las religiones paganas de misterios. Hay que tener en cuenta que, a partir del siglo IV a.C., la forma de religión griega que más había atraído a la gente de mayor nivel cultural era la de misterios. La *gnosis* que la teología cristiana ofrece es, según Clemente, el único misterio verdadero.

[91] En el texto aparecen términos sinónimos a los de Platón. La llamada a la "conversión"; la necesidad de "regenerar" al hombre a través de la "elevación a la verdad"; Platón también presenta a Sócrates como un "aguijón" que expolea el espíritu para que busque un modo mejor de vida (como recuerda Alcibiades al final del *Banquete*).

El Pedagogo, la segunda obra de Clemente, es la continuación del *Protréptico* y expone la función educativa que lleva a cabo el Logos *Consolador y Consejero*. El Logos aparece ahora como "el pedagogo" de los que ya han adoptado la forma de vida cristiana. Una vez que el hombre se ha introducido en el ideal de vida cristiano (objeto del *Protréptico*), ahora le espera un largo camino de *formación* en el nuevo ideal de vida. El tema central, pues, de esta obra es la *educación* [92]. La función pedagógica del Logos es interpretada por los comentaristas como la descripción de la "moral cristiana", pero lo importante es subrayar que la moral es propuesta por Clemente como una derivación de su "idea de educación", es decir, como una consecuencia de un ideal de vida superior. El proceso de conversión de la vida no es ni una imposición y una "legalización" del comportamiento, sino una "regeneración" interna.

Para Clemente, el Logos mismo es el que "forma" el ser interior del hombre y le dá un modo nuevo de *estar* en el mundo [93]. Desde el inicio de *El Pedagogo* presenta al Logos como la *cura de salud* del alma, como el que *transforma* desde dentro al hombre. El cambio consiste en un "giro interior" para darle la posibilidad de ser libre. Y libre significa, en primera instancia, ser *dueño de sí mismo* [94]. El Logos hace al hombre libre de sí mismo, para, así, poder abrirse a la realidad. Esta transformación del alma es

[92] De los tres libros que componen el *Pedagogo*, el primero es de carácter general, sobre el significado del Pedagogo para la vida cristiana. Los dos siguientes se ocupan de los problemas de la vida cotidiana, y pueden interpretarse como aplicación a la vida corriente del ideal que presenta el Logos. Así, pues, la "sabiduría del Logos" tiene la intención de "conformar" la vida del hombre en el mundo, proponiendo un "ideal de vida". En el capítulo cuarto dice que «la virtud y la educación» (Pedag. I 10.2) que propone el Pedagogo es la misma para el hombre y para la mujer.

[93] «Pero ahora, actuando (el Logos) sucesivamente en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja al que previamente ha convertido y, lo que es más importante, promete la curación (*íasis*) de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de *Pedagogo*.

»El Pedagogo es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita.» Pedag. I, 1.4.

[94] No puede haber "posesión" libre y autónoma de la realidad sin una previa "posesión" de sí. En el último capítulo (c.XIII, Pedag. I) aclara Clemente el significado de "aquello" que viene a curar el Pedagogo, el pecado. Clemente entiende por pecado lo mismo que Platón entiende por vicio (lo contrapuesto a la virtud). «Todo lo que es contrario a la recta razón es pecado.» Pedag. I, 101.1. Por tanto, el pecado es lo que esclaviza al hombre; como dejar rienda suelta a las pasiones, en Platón, lleva a la tiranía. «Así es como los filósofos estiman que deben definirse las pasiones más generales: la concupiscencia es un apetito que no obedece a la razón; el temor es una aversión que no obedece a la razón; el placer es una exaltación del alma que no obedece a la razón.» Pedag. I, 101.1. Por tanto, lo contrario al pecado es lo que da salud y fortaleza al hombre. «La virtud se ajusta a la razón, a lo largo de toda la vida.» 101.2. Platón habla de la formación de un "hombre filosófico", más allá del hombre simple sujeto a las pasiones animales del hombre; de hecho la imagen del educador ancestral en el mundo griego es el Centauro. En este sentido dice Clemente: «Así se explica que, cuando el primer hombre pecó y desobedeció a Dios, "se hizo semejante –dice- a las bestias" (Sal 48,13.21).» Pedag. I, 101.3. Y concluye diciendo que para la formación de ese tipo ideal de hombre se requiere una disciplina. Clemente habla de «máximas divinas» o «mandamientos espirituales» (Pedag. I, 103.1).

definida como *curación del alma* [95]. El Pedagogo cura las tendencias del alma, "gira" las tendencias hacia el bien [96]. En otras palabras, para Clemente, es el mismo Logos el que "conforma" el ser interior del hombre mediante la *compañía* y el *cuidado* interior. El Pedagogo es, en suma, terapeuta y *médico* del alma.

> «Así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma precisan de un pedagogo, para que sane nuestras pasiones. Luego acudiremos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos.» Pedag. I, 3.3.

34.2. El Logos, *educador* de la humanidad.

Pero Clemente no presenta al Pedagogo como médico del alma de unos pocos elegidos [97]. Dice, en primer lugar, que es el *único médico* del alma humana [98], y, además, que es el *médico de toda la humanidad* [99].

> «El buen pedagogo, que es la Sabiduría, el Logos del Padre, el que ha creado al hombre, se cuida de la totalidad de su criatura, y cura su alma y su cuerpo como médico total de la humanidad.» Pedag. I, 6.2.

Clemente no entiende el cristianismo como una religión al margen del mundo y de la conformación social, sino como un modo de existencia que implica una opción por un ideal de vida, un ideal de vida que considera superior al resto de ideales de vida.

> «La Pedagogía de Dios es la que indica el camino recto de la verdad, con vistas a la contemplación de Dios; es también el modelo de la conducta santa propia de la ciudad eterna.
>
> »Como *el general* que dirige el grueso de su ejército velando por la salvación de sus soldados, o como *el piloto* que gobierna su nave y procura poner a salvo a la tripulación, así también el Pedagogo guía a los niños hacia un *género de vida saludable,* por el solícito cuidado que tiene de nosotros.» Pedag. I, 54.1-2; (el subrayado es mío).

---

[95] La medicina fue un concepto utilizado por Platón (igual que la medicina se ocupa de la salud del cuerpo, la filosofía se ocupa de la salud del alma; la misma palabra "curación", *íasis*, aparece en *Banquete* 188c.

[96] «Así que el Logos, nuestro Pedagogo, es, por sus exhortaciones, quien cura las afecciones *contra natura* de nuestra alma.» Pedag. I, 6.1. Es más, para Clemente es el único que perdona los pecados del alma. «Cura, en verdad, igualmente al alma en sí misma con sus preceptos y sus gracias. (...) nos dice a nosotros pecadores: "Tus pecados te son perdonados" (Lc 5,20.23)» Pedag. I, 6.4.

[97] Cf. Pedag. I. Cap. 1.

[98] «Pero el Logos del Padre es el único médico de las debilidades humanas; es curador y santo ensalmador del alma enferma.» Pedag. I, 6.1.

[99] «Nuestro Pedagogo, en cambio, es el Santo Dios, Jesús, el Logos que guía a toda la humanidad; Dios mismo, que ama a los hombres, es nuestro Pedagogo.» Pedag. I, 55.2.

La imagen del "general" y del "piloto", utilizada por Platón en *La República*, hace referencia al cuidado del educador por la sociedad. El Pedagogo es el "general", el guía que conduce a la sociedad hacia un "hogar superior", y, en definitiva, el educador que se preocupa por la "salud de la sociedad".

> «Como el piloto (...), así el Pedagogo no cede a los vientos que soplan en este mundo, ni expone al niño frente a ellos como si de un barco se tratara para que lo haga pedazos, en medio de una vida animal y desenfrenada; al contrario, llevado sólo por el espíritu de verdad, bien pertrechado, agarra con firmeza el timón –sus orejas, quiero decir- hasta que lo ancla sano y salvo en el puerto de los cielos.» Pedag. I, 54.3. [100]

Clemente entiende la vida pública como un ámbito de lucha en el que se dan cita dos ideales de vida enfrentados: la vida esclava (animal y desenfrenada) y la vida libre (propia del espíritu de la verdad). Y la misión del Pedagogo es luchar por la libertad del hombre. Por eso Clemente hace una lectura de la historia mostrando cómo el Pedagogo ha ido "guiando" a su pueblo desde el principio [101], estableciendo una alianza con el hombre [102]. La misión del Pedagogo no se circunscribe a un solo pueblo. Como *educador de la humanidad* [103], sostiene Clemente que el Logos ha sembrado sus semillas (semillas del Logos) en todas las culturas [104]. Todos los hombres, pues, son *educados* por el Logos [105], de modo que es Él el que conduce (como Pedagogo) toda la

[100] Que el espíritu de verdad se alimenta de "sus orejas" hace referencia a los libros sapienciales, la rica tradición pedagógica de los pueblos antiguos.

[101] «En el *Cántico*, el Espíritu Santo habla de Él así: "Abasteció a su pueblo en el desierto, cuando estaba atormentado por la sed y carecía de agua; lo circundó, lo educó y lo protegió como a la niña de sus ojos; como el águila desea proteger su nido y a sus polluelos, así él, extendiendo sus alas, los acogió y los llevó sobre sus plumas. Sólo el Señor los guiaba, y entre ellos no había ningún Dios extranjero." (Dt 32,10-12)» (Pedag. I, 56.1).

[102] «Él (el Pedagogo) se apareció a Abraham y le dijo: "Yo soy tu Dios; sé agradable a mis ojos" (Gén 17,1). Como excelente pedagogo lo va educando en la fidelidad, y le dice: "Sé irreprochable; yo estableceré mi alianza contigo y con tu descendencia" (Gén 17,2.7).» Pedag. I, 56.2-3.

[103] «Y dado que el Logos era a la vez entrenador de Jacob y Pedagogo de la humanidad...» Pedag. I, 57.1.

[104] La idea de las "semillas" del logos, como se sabe, ha sido desarrollada por los pensadores estoicos.

[105] Por eso dice que la alianza que ha establecido el Logos con el hombre es nueva, y se refiere al interior del hombre; lo sagrado ya no es el territorio o la raza, sino que lo sagrado habita en el interior de todo hombre. En este sentido dice Clemente que el Pedagogo fue el que eligió a Jacob para formar un pueblo: Israél (cf. Pedag. I, 57), y el que guió al pueblo de Israél a través de Moisés, mediante una alianza, la alianza del temor (cf. Pedag. 59.1.). Pero recalca que ese mismo Logos ha hecho una nueva alianza, que el temor no era la pedagogía definitiva, sino que la intención de Dios es formar un pueblo de personas, de hombre nuevos. «El mismo Pedagogo que en otro tiempo dijo: "Temerás al Señor tu Dios" (Dt 6,2), nos exhorta ahora: "Amarás al Señor tu Dios" (Mt 22,37). Por esta misma razón nos ordena: "Dejad vuestras obras –los antiguos pecados- y aprended a hacer el bien; huye del mal y practica el bien: tú has amado la justicia y has odiado la iniquidad". Ésta es mi alianza, mi nueva alianza, impresa con letra de la antigua Ley. Así pues, no debe hacerse objeción alguna a la novedad del Logos.» Pedag. I, 59.2.

historia desde el *espíritu de la verdad*. La misión del Logos es, pues, fundar un solo pueblo, un pueblo de "hombres nuevos" [106].

Así, pues, a la misión del Pedagogo le es inherente una "función pública": proponer un nuevo modo de implantarse en el mundo. Su propósito no es tanto proponer "una" cultura (particular), sino la *forma* misma de la cultura: el espíritu de la verdad. Este espíritu está en el mismo orden de cosas del ideal cultural de la *formación* griega (*paideia*). Ahora bien, esta –que hemos llamado- "función pública" del Logos no es una misión que le adviene de fuera, sino que es asumida consciente y libremente por el Logos. Es más, esta misión pertenece a la esencia misma del Logos. Para Clemente, no es que el Logos sea Pedagogo de modo consecutivo; el ser Pedagogo de la humanidad es *constitutivo* al Logos, de modo que el Logos *es* educador y médico de la humanidad. El ser mismo del Logos entraña un compromiso por la "salud del hombre".

> «Así es nuestro Pedagogo: justamente bueno. "No vine –ha dicho- para ser servido, sino para servir" (Cf. I Cor 15,42). Por eso el Evangelio nos lo muestra fatigado: se fatiga por nosotros y ha prometido "dar su alma como rescate para muchos" (Mt 20,28). Sólo el buen pastor –añade- se comporta así. ¡Qué gran donador; entrega por nosotros lo mejor que tiene: su alma! ¡Qué gran bienhechor y amigo del hombre, que ha querido ser su hermano, cuando podía ser su Señor! Y hasta tal extremo ha llegado su bondad, que ha muerto por nosotros.» Pedag. I, 85.1-2.

A lo largo de su obra *El Pedagogo*, Clemente recalca constantemente el carácter *solidario* del Logos: el cuidado por los otros es la razón de ser de su misión (pedagogía) y de su ser (Pedagogo), de manera que "pedagogía" y "cuidado de otros" se identifica.

> «A Él sólo corresponde el desvelo –y en él se emplea a fondo- a ver cómo y de qué manera puede mejorar la vida de los hombres.» Pedag. I, 98.3.

34.3. Formación de la ciudad del "hombre celestial".

La intención del pensamiento de Clemente es educativo, y presenta al Logos como "educador" de la humanidad [107]. Pero, ¿en qué consiste la pedagogía del Logos?

[106] Cf. Pedag. I, 60. Clemente quiere, pues, superar la idea de cultura de los judíos, subrayando que la pedagogía del Logos no acababa en el temor, sino que tiene como finalidad crear un pueblo de hombres libres, y el temor no hace hombres, hace esclavos. Sólo la transformación de la nueva alianza crea hombres libres. «Moisés, pues, cede proféticamente el lugar al Logos, el perfecto Pedagogo» (Pedag. I, 60.2). De otro lado, ¿no se refiere el siguiente texto a un pueblo de hombres libres, que actúa con justicia?: «Considera la solicitud, la sabiduría y el poder del Pedagogo. "No juzgará según las apariencias, ni acusará según las habladurías, sino que hará justicia a los humildes, y acusará a los pecadores de la tierra" (Is 11,3-4).» Pedag. I, 60).

Que es lo mismo que preguntar: ¿en qué consiste el ser mismo del Logos-Pedagogo? ¿Dónde reside la "salud" del hombre? ¿Cuál es el modo "superior de vida" que encarna el Logos? Entramos, pues, a la cuestión de la finalidad social de la educación, y, en consecuencia, de la función pública del educador.

> «Él mismo, me parece a mí –dice Clemente del Pedagogo-, es quien formó al hombre del barro, lo regeneró con el agua, lo perfeccionó por el Espíritu, lo educó con la palabra, dirigiéndolo con santos preceptos a la adopción de hijo y a la salvación, *para transformar al hombre terrestre en un hombre santo y celestial*» Pedag. I, 98.2; (la cursiva es mía).

Platón habla de "una raza de hombres forjada en oro", Clemente de "transformar al hombre terrestre en un hombre celestial". Agustín hablará de "transformar la Ciudad del hombre en la Ciudad de Dios". Para Clemente, la sociedad no cambia porque cambien sus estructuras. El verdadera cambio social, el cambio *radical* de sociedad, reside en el cambio del corazón humano, y consiste en "cumplir la voluntad de Dios" (*espíritu de verdad*) [108]; Agustín hablará del "espíritu de humildad". El Pedagogo, pues, es el educador que regenera al hombre desde dentro, generando un nuevo tipo de acción en el mundo. El pedagogo tiene como propósito «conducirnos a una delicada sensibilidad moral.» [109]. Y esa sensibilidad se caracteriza por un estar en el mundo, pero referido a los valores superiores. Clemente dice que el "hombre ideal" es *viajero*, caminante entre dos patrias (Platón), o, como dirá Agustín, de dos ciudades.

> «Pero, de cara a una vida libre y sin preocupaciones, nos propone el tipo de un viajero (...) fácil para llegar a la vida eterna y feliz, y nos enseña que cada uno de nosotros debe bastarse a sí mismo: "No os preocupéis –dice- por el día de mañana" (Mt 6,34); el que se ha comprometido a seguir a Cristo, debe bastarse a sí mismo, sin servidores, y vivir al día.» (Pedag. I, 98.4).

Así, pues, el "hombre verdadero" es el que tiene su verdadera patria en su *amor a la perfección*. De modo que una ciudad de "hombres nuevos" es posible si existe la

[107] «Ésta es la más grande y regia obra de Dios: salvar la humanidad.» Pedag. I, 100.1.

[108] Dice de este "espíritu", en clara referencia educativa: «Así como hay un estilo de vida propio de los filósofos, otro, de los rétores, otro, de los luchadores, así también hay una noble disposición del alma, que corresponde a la voluntad amante del bien y que es consecuencia de la pedagogía de Cristo. Tal educación confiere a nuestro comportamiento una radiante nobleza: marcha, reposo, alimento, sueño, lecho, dieta, y demás aspectos de la educación, puesto que la formación que nos imparte el Logos no resulta en exceso tensa sino tonificante.» Pedag. I, 99.2. El Pedagogo presenta un ideal de vida basado en una nueva *disposición interior* que consiste en *querer el bien*. Y las cualidades de esta disposición interior hacen referencia a la disciplina de la formación (entrenamiento) del alma para "conformarse al modelo": el Logos. «Jesús, nuestro Pedagogo, nos ha diseñado el modelo de la verdadera vida, y, asimismo, ha educado al hombre en Cristo.» Pedag. I, 98.1.

[109] Pedag. I, 100.1. Clemente habla de una forma de vida basada en la sabiduría que propone el Logos: «cumplamos la voluntad del padre, escuchemos al Logos e imprimamos en nosotros la vida realmente salvadora» (Pedag. I, 98.3).

opción por buscar los valores "superiores" de la vida, por defender lo que realmente humaniza al hombre. Por tanto, la *filosofía* –cuya forma suprema, en Clemente, es la sabiduría del Logos (teología)- es el saber del *estar* en el mundo. Y ese "estar" se característica por una razón intencional: buscar y querer "lo humano" que hay en cada cultura y en cada hombre. De este modo, el pensamiento cristiano se presenta con un carácter universal. Tiene la intención de penetrar más allá de cada forma particular de cultura, para llegar hasta el fondo: lo humano que subyace a cada particularidad.

El pensamiento de Clemente tiene la intención de superar dos actitudes sociales extremas: fundamentalismo y relativismo. La cultura se enriquece, y tiene más vida, más salud, no por la imposición de una doctrina, pero tampoco por el "todo vale". La imposición de una doctrina paraliza la vida espiritual de una sociedad; por tanto, la cultura debe evolucionar. Pero, en este proceso de cambio, no todos los ideales de vida tienen el mismo peso existencial. Hay unos ideales sociales que dan salud y otros que no. En este sentido se puede decir que el pensamiento de Clemente, con su aspiración a la universalidad (a "lo humano" más allá de la particularidad), tiene la intención de ser *catalizador* de culturas. La *educación cristiana*, según el pensamiento de Clemente, es el catalizador que permite el *equilibrio* (*el cosmos, el orden, la armonía, la concordia*). Así, si en Platón el "orden" es la idea del Bien, en Clemente es Cristo,... pero no como un "dogma externo", sino como verdad interior del alma, que da salud al hombre, que lo regenera, y lo hace capaz de recrear y de reinventar la realidad.

En conclusión, el *ideal de la formación* delimita la función pública del educador. Su misión lleva implícita la necesidad de la confrontación y el diálogo con los modos de vida que se dan cita en una sociedad, pero con la firme determinación de optar por "lo más humano". El principio que rige el diálogo es la "necesidad de salud". La finalidad del diálogo social no es la confrontación por la confrontación, sino la resulta de un "modo de vida mejor". La razón intencional que habita en el diálogo es, pues, la opción por "lo más humano". Sólo así se forjará una sociedad en la que los hombre puedan *vivir como hombres*.

34.4. Conclusiones.

1. La preocupación por la sociedad es inherente al pensamiento educativo.

2. La educación es respuesta al hombre y a la historia. (El Logos es *médico de la humanidad*).
3. La educación tiene una finalidad social conformar la sociedad según un ideal de vida superior. (El "conocimiento de Cristo" entraña una forma de vida superior).
4. El ideal de la sociedad es el *ideal de la formación* (en el Logos). La educación tiene una finalidad formar una "comunidad" de hombres libres, crear una sociedad en la que el principio espiritual de su vida sea el amor a la perfección.
5. El educador es constitutivamente solidario de la marcha de su historia. (El Logos es Pedagogo).
6. La función social del educador es conformar la sociedad según el "espíritu de verdad". (La ciudad del "hombre celestial).

34.5. El problema básico de la sociedad en Agustín de Hipona: dos modelos culturales enfrentados.

El pensamiento educativo de Agustín de Hipona comparte una idea central de los clásicos: el destino del hombre depende de la trama social en la que está inserto, de tal modo que es imposible formar al hombre sin formar la sociedad. Existe una solidaridad intrínseca entre hombre y sociedad [110]. La educación tiene una finalidad social, que es fundar una nueva sociedad. La intención de fondo de la preocupación cultural de Agustín es la búsqueda de una sociedad en la que reine la *paz* y la *concordia* [111]. Ahora bien, esta cuestión nos lleva de lleno al "modelo ideal de sociedad" –en tanto que sociedad, es decir, según aquello que constituya su "unidad interior" (*ekklesia* como

---

[110] Sobre este tema: Markus, R.A., *Saeculum: History and Society in the Theology of St. Augustine*, Cambridge, 1970. Marrow, H.I., *Saint Augustin et la fin de la culture antique,* París, 1958 (4ª ed.). Oroz, J., *San Agustín. Cultura clásica y cristianismo*, Salamanca, 1988. Löwith, K., *El sentido de la historia. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*, Madrid, 1956. Marrou, H.I., *L´ambibalence du temps de l´histoire chez S. Augustin*, París, 1950. Colomer, E.: «Tiempo e historia en S. Agustín», *Pensamiento* 15 (1959), 569-586. Gilson, E., *Les métamorphoses de la Cité de Dieu*, París, 1962. Goñi, P., *La resurreccion de la carne según S. Agustín*, Washington, 1961.

[111] La reflexión más importante de Agustín sobre la sociedad humana en general se encuentra en los 22 libros *De civitate Dei* (*Obras*, tomo XVII, edición bilingüe de J. Morán, Madrid, BAC, 1965, 57-122; cito como "CD"), compuestos entre el 413-426, en plena madurez de pensamiento. El libro XIV de *La Ciudad de Dios*, en el que habla del origen del mal en el mundo, comienza haciendo referencia a esta finalidad: «Ya hemos apuntado en los libros anteriores que Dios, para unificar al género humano, no sólo por la semejanza de naturaleza, sino también por lazos de consanguinidad; para ligarlos, digo, con el vínculo de la paz en unidad concorde, quiso que todos los hombres procedieran de uno solo.» CD XIV 1.

comunión o "espíritu común"). Pues bien, este problema es fundamentalmente educativo: sólo conseguiremos un "mismo espíritu" (sinfonía) desde la *morphosis*.

De este modo, en *La Ciudad de Dios* vemos representada la historia de la humanidad como un drama en el que se da cita una lucha entre dos modelos enfrentados de sociedad (la "Ciudad divina" y la "Ciudad terrestre"), dos modelos enfrentados de hombres ("voluntad de Dios" y "voluntad del hombre"), dos modelos de ideales enfrentados (el de la ley y el de la gracia). Las "dos ciudades" (la divina y la terrestre) son "tipos" de hombres, "modelos" de hombre; Agustín los llama «arquetipo» [112]: "los que viven según la carne" y "los que viven según el espíritu" [113]. El hombre que vive según la carne es el hombre que obedece a la tendencia del *propio interés* [114] y vive *según la mentira* [115]. En cambio, el hombre que vive "según el espíritu de Dios" es el que *vive en la verdad* [116]. Hacer la voluntad de Dios es vivir en la verdad. Estas dos tendencias del alma humana, la verdad y la mentira, dan lugar a dos ciudades: «unos viven según el hombre otros según Dios» [117].

Ahora bien,, en el inicio del libro XIV de *La Ciudad de Dios*, donde habla de la división del género humano, dice:

> «De aquí que, siendo tantos y tan grandes los pueblos diseminados por todo el orbe de la tierra, tan diversos en ritos y en costumbres y tan variados en lengua, en armas y en vestidos, no formen más que dos géneros de sociedades humanas, que podemos llamar, conformándonos con nuestras Escrituras, dos ciudades. Una es la de los hombres que quieren vivir según la carne, y otra la de los que quieren vivir según el espíritu, cada una en su paz propia. Y la paz de cada una de ellas consiste en ver colmados todos sus anhelos.» CD XIV.I.

[112] CD XV, 5.
[113] Algo similar hizo Platón en *La República*: la descripción del "estado" perfecto tiene la intención de presentar la figura del "hombre ideal" frente al "hombre vulgar".
[114] En CD XIV, 2.1 explica el significado de *vivir según la carne*. "Carne" no significa lo que se opone al espíritu, es decir, vivir para los placeres carnales frente a los espirituales. En la Biblia "la carne" es "el hombre", la "naturaleza humana"; por eso, al decir que "el Verbo se hizo carne", quiere decir que se hizo hombre. En II.2, explica lo que es "*vivir* según la carne", y comenta a San Pablo en Gálatas ("Las obras de la carne son..."). En suma, para Agustín, vivir según la carne significa que el "hombre vive según si mismo, según el hombre".
[115] Cf. CD XIV, 4. En CD XIV, 3,2, dice del diablo que es el soberbio y el envidioso por antonomasia, y el primero que miente. Por eso dice que "pecado" es vivir según la mentira: «De donde se sigue que muy bien puede decirse que todo pecado es una mentira» IV.1.
[116] «Por tanto, cuando el hombre vivir según la verdad, no vive según él mismo, sino según Dios, pues Dios es el que dijo: *Yo soy la verdad*.» CD XIV, 4.1.
[117] CD XIV.2. En este contexto cita Agustín a Pablo en Corinto: «"Habiendo entre vosotros celos y *discordias*, ¿no es claro que sois carnales y procedéis según el hombre?"». Subrayo la palabra "discordia" porque el contexto de esta reflexión es la "discordia" entre los hombre; dicho en positivo, la preocupación de Agustín es la "concordia", la "paz", construir una sociedad en que el hombre viva en paz.

Para Agustín la razón básica de la discordia reside en el hecho de que cada tendencia del corazón humano busca "ver colmados todos sus anhelos". Esta es la lógica que subyace a la historia humana, y que origina la división social. Cada modelo de hombre, el que obedece a la voluntad dueña de sí y el que obedece a la tiranía de los deseos, busca *ver colmados todos sus anhelos*. Es decir, son modelos de hombre y de sociedad irreconciliables [118]. Y, en consecuencia, en lucha constante. Es uno el que debe vencer y, como ocurre con Platón, igual que el "hombre filosófico" debe vencer sobre el "hombre tiránico", en Agustín la *Ciudad divina* debe vencer a la *Ciudad terrena*. Pero el significado de la superioridad de vida de la *Ciudad de Dios* es la opción por *la educación* como "modo de vida superior". El hombre de la Ciudad de Dios opta por una vida en formación, opta por el cuidado de sí con la intención de buscar la verdad. La Ciudad de Dios es la sociedad de hombres educados en la querencia del bien, de la salud, y el amor a la verdad, y el odio a la mentira. La Ciudad de los gentiles es una sociedad de mentiras, de soberbios y codiciosos. Estamos, pues, en el contexto de la *educación de la virtud*:

> «cada cual, por descender de un tronco dañado, necesariamente es primero malo y carnal, y será luego bueno y espiritual si, renaciendo en Cristo, adelantare en la virtud. (...) Formó (Dios, como buen alfarero) primero el vaso en ignominia y luego el vaso en honor porque en cada hombre, como queda dicho, es primero el réprobo –paso indispensable para todos nosotros–, y en el que es necesario detenernos, y luego el probo, al que llegaremos por el progreso en la virtud y en el que, en llegando, permaneceremos. De donde se sigue que no es cierto que todo hombre malo ha de ser bueno, pero sí lo es que nadie ha de ser bueno sin antes haber sido malo.» 1.2. Los ciudadanos de la Ciudad de Dios son peregrinos, porque tienen su origen arriba. Pero fundan la Ciudad de Dios en espera de que reine *el Rey de los siglos* (cf. XV.1.2.).

Así, pues, para Agustín la concordia social depende de una lucha que tiene su campo de batalla en el interior del hombre, y que tiene como objetivo la formación de la virtud. Por eso concibe al hombre de la Ciudad de Dios como un *peregrino*, como un hombre en proceso (camino) de construcción:

> «los ciudadanos de la Ciudad santa de Dios, que viven según El en la peregrinación de esta vida, temen y desean, se duelen y gozan. Y, como su amor es recto, tienen rectas estas afecciones.» XIV.9.1.

[118] La historia es un proceso de lucha entre dos modelos de hombre, el de la Ciudad de Dios y el de la Ciudad del hombre. Para Agustín sólo puede haber entendimiento entre gente que opta por un mismo tipo de "ideal de vida", entre gentes que esperan lo mismo. «El (Pablo, el Doctor de las Gentes) de muy buena gana, con los ojos de la fe, gozar con los que gozan y llorar con los que lloran, librando fuera luchas y dentro temores, deseando disolverse y estar con Cristo, ardiendo en deseos de ver a los romanos para hacer algún fruto entre ellos, como entre los demás gentiles» CD IX,2.

La nueva comunidad humana implica la opción por la *formación* de una "recta voluntad". Por eso sigue diciendo Agustín que "desea" perseverar, "teme" pecar,... Es decir, la pasiones están guiadas por una opción vital fundamental: la salud del alma del hombre [119].

34.6. Opción educativa: *moldear en el alma un espíritu de humildad*.

Tenemos delimitada la cuestión: la sociedad podrá regenerarse si cambia la voluntad humana. Pero, ¿en qué consiste este cambio de la voluntad? Agustín contrapone dos tipos de voluntad, como hemos dicho. El origen de la voluntad de mentira es la soberbia [120] y el de la voluntad de verdad es la humildad [121]. La soberbia se caracteriza por presentar una actitud de negación de autoformación, por la negativa a reconocer el error y, en consecuencia, por impedir el cambio. Por eso dice que la soberbia es el peor mal para el hombre, porque impide el crecimiento, la *formación*; el humilde reconoce el error y rectifica, es decir, repara el daño; en cambio, el soberbia echa la culpa a los otros, con lo que niega la reparación y la rectificación de la voluntad:

> «La soberbia es peor y más condenable, porque busca el recurso de la excusa aun para los pecados más evidentes. Así hicieron los primeros hombres. Ella dijo: *La serpiente me engañó y comí,* y él a su vez: *La mujer que me diste por compañera me dio del fruto y comí*. Nunca suena la petición del perdón, nunca la impetración del remedio. Aunque, como Caín, no nieguen que lo han cometido, con todo, la soberbia busca descargar sobre otro la responsabilidad de sus malas obras.» CD XIV.14.

La humildad es, para Agustín, *la virtud suprema* en que debe ser educada la Ciudad de Dios, en otras palabras: la virtud fundamental para crear una sociedad de hombres:

---

[119] «Estos ciudadanos (los de la Ciudad de Dios") se inquieran por esas afecciones no sólo por sí mismos, sino también por aquellos que desean verse libres de ellas, y temen perecer y se duelen si perecen, y se gozan si se ven libres.» IX.2.

[120] «Sin embargo, comenzaron a ser malos (los primeros hombres) en lo interior para despeñarse luego a una desobediencia formal, porque no se hubiera consumado la obra mala de no haber precedido la mala voluntad. Ahora bien, ¿cuál pudo ser el principio de la mala voluntad sino la soberbia? *El principio de todo pecado es la soberbia*, leemos. Y ¿qué es la soberbia sino un apetito de celsitud perversa? La celsitud perversa consiste en abandonar el principio a que el ánimo debe estar unido y hacerse en cierta manera principio para sí y serlo. Esto sucede cuando el espíritu se agrada demasiado a sí mismo, y se agrada demasiado a sí mismo cuando declina del bien inmutable, que debe agradarle más que él a sí mismo.» XIV.13.1.

[121] «Es bueno tener en alto el corazón, pero no hacia sí mismo, que es privativo de la soberbia, sino hacia el Señor, que es propio de la obediencia, coto cerrado de los humildes.» XIV.13.1.

> «Por este motivo se encarece la humildad ahora en esta *Ciudad de Dios* a la Ciudad de Dios que peregrina en este siglo, y el ejemplo cumbre lo tiene en su Rey, Cristo.» XIV.13.1.

Entiende este giro del alma hacia la humildad como "vuelta" que *restituye* al hombre a su naturaleza originaria. Es un cambio interior que nos hace dueños de nosotros mismos. Nos hace libres. La soberbia nos hace esclavos. Agustín sostiene que la pena que el pecado infringe al alma fue «una servidumbre dura y miserable bajo el poder de aquel a quien dio su consentimiento pecando.» [122]. Es decir, la soberbia ha encerrado al hombre en "sus deseos", le ha despojado de su voluntad, lo ha hecho esclavo de sí:

> «Y, ¿qué miseria hay más propia del hombre que la desobediencia de sí mismo contra sí mismo, de forma que, por no haber querido lo que pudo, quiere ahora lo que no puede? (...) ¿Quién podrá contar las cosas que quiere y no puede, en tanto que el ánimo es contrario a sí mismo, y la carne, inferior a él, no obedece a su voluntad?» CD XIV.15.2.

Los deseos, esa parte inferior del alma que Platón asemeja a un monstruo de muchas cabezas, son nombrados por Agustín como "líbido" [123]. Es una fuerza que conduce al hombre a su condena. Por esta falta de dominio de sí se sintieron "desnudos", sintieron vergüenza:

> «Con razón nos avergonzamos de esta libido; con razón son llamados vergonzosos –cosa que antes del pecado no lo eran– (...). No es que su desnudez les fuera desconocida, no; sino que la desnudez no era aún vergonzosa, porque la libido todavía no activaba los miembros contra la voluntad, ni la desobediencia de la carne testificaba aún contra la desobediencia del hombre.» CD XIV.17.

Con esto ahonda Agustín, en la línea de Platón, el sentido de la dignidad humana: mi dignidad reside en dominarme a mí mismo, en estar por encima de mis tendencias.

> «Por eso la desnudez se tornó indecente, los hizo conscientes y los cubrió de confusión. Esto dio origen a que, una vez violado el mandato de Dios con una transgresión tan manifiesta, se escribiera: *Y se abrieron los ojos y conocieron que estaban desnudos, y tejieron hojas de higuera y se hicieron unos taparrabos*. Dice que *se abrieron los ojos*, no para ver (pues antes también veían), sino para discernir entre el bien que habían perdido y el mal en que habían incurrido. El árbol que brindaba este conocimiento, si probaban su fruto contra lo vedado, tomó de aquí su nombre, y se llamó árbol de la ciencia del bien y del mal. ¡Qué verdad es

[122] CD XIV, 15.
[123] Cf. CD XIV, 15.2; 16-17.

que la experiencia de la enfermedad hace sentir más claro el precio de la salud!» CD XIV.17.

Por tanto, la mala voluntad lleva ya en sí el castigo, la esclavitud del alma. Es a esa consciencia a la que debe llegar el hombre para que quiera, libremente, el bien; es decir, para que se forme, para que busque volver la mirada hacia el bien. Y de esa querencia depende el bien de la sociedad, y, en consecuencia, debe ser el objetivo de la educación. Así, pues, para Agustín, la Ciudad de Dios es una sociedad de hombres que quieren ser libres. La Ciudad del hombre es una sociedad de esclavos, hombres sujetos a sus tendencias y deseos. Por eso, el sentido más alto de ciudadanía está en Dios: en la Ciudad de Dios

> «no hay sabiduría humana, sino piedad, que funda el culto legítimo al Dios verdadero, en espera de un premio en la sociedad de los santos, de hombres y de ángeles, *con el fin de que Dios sea todo en todas las cosas*.» CD XIV, 18.

El origen del mal, para Agustín, no es la naturaleza del hombre [124]: el hombre es creado bueno. El origen del mal está en la voluntad del hombre. Pero el hombre puede ser regenerado porque dentro del alma, podemos decir que en la raíz última de la voluntad, existe una tendencia hacia el bien (el bien), hacia su perfeccionamiento (formación).

> «Somos agobiados por el cuerpo corruptible, y, sabiendo que la causa de ese apesgamiento no es la naturaleza y la sustancia del cuerpo, sino su corrupción, no queremos ser despojados del cuerpo, sino ser revestidos de su inmortalidad.» CD XIV, 3.1 (p. 61).

No se trata sólo de un sentimiento de esperanza (el hombre espera ser regenerado), sino una *posibilidad real* del hombre. Es decir, los sentimientos del hombre, una vez formados (cultivados y repuestos a su lugar de origen) son buenos. La buena voluntad habitan en los sentimientos del hombre.

> «Así, pues, no hay necesidad de colgar ese sambenito de nuestros vicios y pecados, injuriando a su vez al Creador, a la naturaleza de la carne, que en su género y orden es buena.» CD XIV, 5.

Subrayo este aspecto frente a los intérpretes que dicen que Agustín considera malos los placeres corporales. La aclaración que hace Agustín sobre "la carne" (en los primeros capítulos del libro XIV) se refiere a que la carne ha sido creada buena; y

[124] «La razón es que la corrupción, que apesga al alma, no es la causa del primer pecado, sino la pena; ni la carne corruptible hizo ser al alma pecadora, sino que el alma pecadora hizo ser corruptible a la carne.» CD XIV, 3,2. p 62.

cuando Pablo dice “vivir según la carne”, se refiere a “vivir según el hombre”, es decir, como bestias. Agustín se sitúa frente a los maniqueos, que dicen que el bien viene del alma y el mal del cuerpo. En suma, el hombre, en Agustín, ha sido creado bueno; su naturaleza originaria es buena. Y es esa naturaleza originaria la que debe cultivar la educación. La idea de la Creación (Gn 1,26) es un punto de unión entre la tradición griega y la cristiana.

34.7. El educador como regenerador social. El principio de interioridad.

Hemos visto que Agustín es consciente de que el problema del conflicto entre culturas se debe al choque de los diferentes “ideales de vida” que subyace a cada cultura, y que la posibilidad de crear la “armonía social” depende de una educación que opte por un modelo social nuevo, sustentado en la verdad y la justicia. Estos principios delimitan el marco de referencia de la actividad pública del educador. Dos notas son esenciales. En primer lugar, la finalidad de su actividad es recrear la sociedad, mediante la regeneración cultural. Segundo: la consecución de estos fines no es cosa sencilla; la regeneración social implica por parte del educador la capacidad para *resistir* a “los poderes de este mundo”. Estas dos cuestiones son abordadas por Agustín y radicalizadas, mediante, lo que podemos llamar, su *principio de interiorización*.

Si Agustín abraza el cristianismo como sabiduría suprema, después de haber buscado la verdad ardientemente en muchas doctrinas, es porque ve en él la forma más elevada de *formación*. Para Agustín el cristianismo es una doctrina que posibilita al hombre desarrollarse hasta sus últimas consecuencias. El quicio, pues, de la oferta del cristianismo, según Agustín, es la *exaltación de la interioridad.* Esto lo desarrolla en su tratado *De Magistro*. El Logos que Clemente presenta como Pedagogo interior es interpretado por Agustín como *Maestro-interior* que conduce el alma humana y forma todas sus potencialidades hasta su máxima expresión. Por eso Agustín analiza en este diálogo paso a paso el camino que la palabra recorre en cada alma, como hemos visto: el conocimiento reside en el interior del alma; las palabras no nos proporcionan la realidad, sino que la verdad reside en la vivencia; nosotros debemos ver con nuestros propios ojos la realidad,... Este es el camino interior que Cristo va realizando con cada individuo.

«Ahora bien, comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en el espíritu; las palabras tal vez nos mueven a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseña, es Cristo, que, según la Escritura, habita en el hombre, esto es, la inconmutable Virtud de Dios y su eterna Sabiduría (Ef 3,16-17). Toda alma racional consulta a esta Sabiduría; mas ella revélase a cada alma tanto cuanto ésta es capaz de recibir, en proporción de su buena o mala voluntad. Y si alguna vez se engaña, no es por achaque de la verdad consultada, como no es defecto de esta luz que está fuera el que los ojos del cuerpo tengan frecuentes ilusiones; consultamos a esta luz para que, en cuanto nosotros podemos verla, nos muestre las cosas visibles.» (Mag. 11,38).

El hombre es concebido como un agente moral libre, capaz de elegir el bien por sí mismo. Agustín recoge este "optimismo" antropológico de Orígenes [125]. Esta es la convicción de la educación en Platón, como lo será de la tradición de pensamiento cristiano, y que se radicaliza en Agustín. Para éste, el hombre no sólo es un ser que tiende hacia el Bien (de lo material a lo inmaterial, de lo inferior a lo superior). Lo decisivo del pensamiento de Agustín es que el Bien habita en el interior del hombre y lo eleva hacia lo superior. El Espíritu de Cristo habita en el interior del hombre y lo "conduce" (= conforma) hasta el "conocimiento de Cristo". De tal manera que no sucede ya lo que en las religiones del oriente, que cada individuo es una "reduplicación", por decirlo así, del Alma Universal, del Uno. Para Agustín, aunque hay un único Dios, hay tantas formas de acceder a la realidad como individuos hay, como subjetividades hay.

Cristo no es la Palabra que impone "una" visión de la realidad, sino que es *Logos-interior* que, como Maestro, *posibilita al hombre para que él mismo accede a la realidad y la vea "con sus propios ojos"*. La realidad es vista "bajo la forma espiritual del Logos", pero la veo "yo", con mis propios ojos (en esto incide Descartes); pero "con los ojos de Cristo" (en esto incide Agustín). Por eso habla de acceder a la realidad con la compañía íntima de Cristo, el Maestro interior; con la *iluminación* del espíritu de Cristo:

[125] La pasión filosófica de Orígenes tampoco era meramente académica, sino que se inserta en un contexto cultural. También él estaba preocupado por las condiciones sociales que dan salud a la vida humana (de nuevo "filosofía" como "bios"). En el caso de Orígenes, el ambiente cultural estaba dominado por poderosas corrientes maniqueas y gnósticas del sincretismo religioso oriental. Y el *talante filosófico* de Orígenes hay que contrastarlo con el pesimismo profundo de numerosos intelectuales de la época, quienes veían las fuerzas del mal prevalecer sobre las del bien. «Platón era como una roca que defendía contra estas mareas de desaliento, merced a su convicción de que la simiente del bien puede encontrarse en todo y en la naturaleza del ser mismo (*República*, VI, 509b, VII, 517b)». Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, 95. La Idea del Bien es la causa del conocimiento y del ser. «Sobre esta base, el hombre podía construir un mundo cristiano y justificar la aprobación que el Creador dio a su propia obra cuando encontró que era buena», *ib.,* 95.

el Espíritu Santo, la Luz. No se afirma que Cristo suplante o niegue la razón humana, al contrario [126].

De ninguna manera es un autoritarismo o una heteronomía la que plantea Agustín, porque dice claramente que el Maestro se "adapta" al proceso personal de cada individuo: *la sabiduría se revela a cada alma tanto cuanto ésta es capaz de recibir, en proporción de su buena o mala voluntad.* Aunque Cristo acompaña, la decisión final recae en el hombre. La responsabilidad última es nuestra: *Y si alguna vez se engaña (el alma), no es por achaque de la verdad consultada, como no es defecto de esta luz que está fuera el que los ojos del cuerpo tengan frecuentes ilusiones; consultamos a esta luz para que, en cuanto nosotros podemos verla, nos muestre las cosas visibles*. La Palabra que dirige el Maestro al "hombre interior" está ofertada a quien tiene capacidad de escucharla. Y esa capacidad indica que en el sujeto "convierte" esa palabra en una voz suya, en la voz de la conciencia. De modo que el "conocimiento" adquiere una nueva dimensión: conocer es tener una actualización por intimidad [127].

Y esta libertad interior que aporta al espíritu humano la posibilidad de ver la realidad "frente a frente", conlleva, a la vez, una radicalización de la voluntad humana. El espíritu humano, anclado íntimamente en una referencia superior, es capaz de resistir "el poder de este mundo". Pero porque es, no sólo una voluntad "bien intencionada", sino una *voluntad que libremente consiente*. Es una voluntad formada en la verdad. El espíritu de intimidad da al hombre el máximo de libertad, porque no admite lo externo como autoridad [128]. La máxima autoridad es interior, es la del Maestro interior. Por eso, como recuerda Hegel [129], esta misma libertad se expresó en época de persecución del

[126] Vemos, pues, que, más que una continuidad, o una servidumbre *entre razón y fe, hay una fusión entre fe y razón*. No es que Agustín niegue la filosofía; niega la filosofía que no busca la verdad. Por eso, cuando critica a los estoicos (CD XIV, 8) no es porque no sean cristianos, sino porque buscan la polémica más que la verdad: «A estos filósofos (se refiere a los estoicos), más ávidos de contienda que de verdad...» CD XIV, 8.

[127] Por eso dirá Evagrio el Póntico: *El pecho del Señor contiene la "gnosis" de Dios; el que se recostase sobre él será teólogo*.

[128] «¿Acaso pretenden los maestros que se conozcan y retengan sus pensamientos y no las disciplinas que piensan enseñar cuando hablan? Porque ¿quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. Entonces es cuando aprenden; y cuando han reconocido interiormente la verdad de la lección, alaban a sus maestros, ignorando que elogian a hombres doctrinados más bien que a doctores, si, con todo, ellos mismos saben lo que dicen. Mas se engañan los hombres en llamar maestros a los que no lo son, porque, la mayoría de las veces, no media ningún intervalo entre el tiempo de la locución y el tiempo del conocimiento; y porque advertidos por la palabra del profesor, aprenden pronto interiormente, piensan haber sido instruídos por la palabra exterior del que enseña.» (Mag. 14,45).

[129] *Lecciones sobre filosofía de la historia universal,* 543-563.

cristianismo como máximo valor, como *resistencia*. La libertad interior, como máxima autoridad, permite que el hombre no tenga ningún amo en el mundo, y que no sirva a ninguna tendencia política. En el contexto del pensamiento de Agustín, en una época de confrontación cultural, cuando el cristianismo es aceptado en la sociedad y es confrontado con otras cosmovisiones, la libertad interior se manifiesta como máxima forma creativa. Se expresa en una *alternativa de cultura* para el mundo (*paideia*). Para Agustín, el educador muestra su máxima realidad en la *recreación cultural*, en la capacidad de enfrentarse a la realidad, reasumirla y recrearla.

Conviene llamar la atención en un aspecto de importancia. Aunque Agustín potencia al máximo la subjetividad, el crecimiento del espíritu no es de ningún modo *solipsista*. Por eso he preferido llamarlo "principio de interioridad", y no "principio de autonomía" (Descartes). Es, sí, un diálogo interior, pero un diálogo que implica la asimilación de la Tradición. El camino concreto de formación que propone Agustín es la formación interior como un diálogo con las experiencias de los personajes que han dado la talla de lo humano (los "tipos" bíblicos), cuyo máximo "arquetipo" es Cristo [130]. Es en la *medicación* con la tradición, como un diálogo interior, como el hombre va confrontando su experiencia interior con los hombres que han dado el máximo de humanidad. Esta experiencia, para Agustín, está condensada especialmente en los Salmos. De hecho en el Nuevo Testamento el libro más citado del Antiguo Testamento es el de los Salmos. En una terminología fenomenológica diríamos hoy que Agustín da la palabra a los creyentes (los que han "conocido" a Dios) para que ellos mismos se expresen y digan el Modelo superior al que está llamado el hombre. El hombre, pues, hace una reconstrucción de sí mediante la actualización de las experiencias de los grandes orantes.

[130] Este modo de proceder también es típico de Platón; asume la tradición griega, los ejemplares de hombre del mundo griego, bajo el crisol del "hombre filosófico". En Agustín, el crisol para interpretar la historia bíblica es Cristo. El libro XV de *La Ciudad de Dios* está dedicado a exponer "las dos ciudades". Su argumentación es un comentario al *Génesis*, en concreto la historia que va desde Caín y Abel hasta el diluvio. El modo de argumentar de San Agustín puede interpretarse en la línea de Platón: razonar el mito; con ello, no se abandona el mito, aunque lo pasa por la criba de la razón. Evidentemente, para Agustín, el "mito" es la historia sagrada, cuyo ideal máximo de hombre es Cristo. Se trata de una reflexión sobre *la felicidad del paraíso*. Es el mito, que recorre la historia del pensamiento, sobre el origen del hombre (paraíso, "raza de oro" de Hesíodo), o lo que es lo mismo, sobre el sentido de la vida, del hombre y de la historia.

34.8. El carácter universal de la propuesta educativa.

El ideal educativo de Agustín es una *actualización* o renacimiento de "lo clásico". Como forma de *actualización* de la Tradición, el pensamiento de Agustín supone, en primer lugar, un acercamiento a la tradición cristiana de la *paideia,* y, en segundo, lugar, un replanteamiento nuevo y original que le permite su postura de afrontar la tradición desde su "principio de interioridad", lo que posibilita, en tercer lugar, una oferta cultural (y educativa) creativa, con la intención clara de crear sociedad. El pensamiento cristiano se confronta con la sociedad y busca formas nuevas de cultura. Ahora bien, el diálogo con las formas culturas, con la intención de crear formas nuevas de vida cultural, presupone que existe una *base común* de entendimiento. Pues bien, la *filosofía* nació en esta intención. Aun admitiendo el diálogo y la diversidad de culturas, la filosofía ha reclamado siempre la necesidad de crear un suelo nutritivo básico desde el que poder enriquecernos. En síntesis, la filosofía ha nacido con una pretensión de *universalidad*. De ahí la vuelta de los pensadores cristianos al mundo griego [131].

Así, pues, por debajo de la gran extensión de los escritos de Agustín permanece un concepto de historia y una idea de formación (= educación). La historia, podemos decir hoy en un lenguaje secularizado, es un proceso de fusión de culturas, de coordinación y cooperación (sinfonía) creciente entre culturas, bajo la fe cristiana. Pero este *bajo* la fe, no supone un sometimiento de las culturas a "una cultura particular". Sino que el cristianismo mismo –la formación que propone- es el espíritu-catalizador,

[131] Pero no sólo en el cristianismo. La filosofía había servido como plataforma para los primeros intentos de lograr contactos entre Oriente y Occidente, bajo Alejandro Magno. Ese espíritu común, por decirlo así, es a lo que se refería Aristóteles con su *alma griega* (cf. Jaeger, *Aristóteles* 138): «¿Qué es un "alma griega" para un escritor peripatético? No aquello que los eruditos modernos en historia o filología intentan apresar en Homero, Píndaro o en la Atenas de Pericles; para él un alma griega es la mente humana intelectualizada en cuyo mundo, claro como el cristal, podía participar y moverse con perfecta soltura y gracia aun un extranjero muy dotado e inteligente. (...) Me temo –sigue diciendo Jaeger- que la Sagrada Escritura judía nunca hubiera sido traducida y la Septuaginta no habría nacido jamás, si no hubiera sido por las esperanzas de los griegos de Alejandría de encontrar en ellas el secreto de lo que, respetuosamente, llamaban la filosofía de los bárbaros.», Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, 48. Continúa el texto anterior: «Tras esta aventura está la nueva idea de la "humanidad una" que la política de Alejandro propagó tras la conquista del Imperio persa.» *Cristianismo primitivo y paideia griega*, 48. Cita Jaeger a Plutarco, *De Alexandri fortuna aut virtute*, 6. Aquí, Plutarco compara a Alejandro con Zenón, quien propagó esta idea en teoría: «El verdadero significado de esta comparación es que Alejandro es más grande que un mero filósofo teórico, pues por sus acciones hizo realidad lo que Zenón había concebido sólo en teoría. Plutarco considera que la realización de un gran ideal es algo más filosófico aún que su concepción teórica. En general, para los griegos, el filósofo perfecto es el hombre que no sólo posee el verdadero conocimiento sino que lo aplica en forma práctica a su vida. En este sentido, Alejandro, el hombre de acción, podía ser llamado un filósofo mayor aún que Zenón.» *Cristianismo primitivo y paideia griega*, 49.

por así decir, que permite el entendimiento entre los hombres. Es, como ha pretendido la filosofía, la "base común" [132]. Agustín ha sido y seguirá siendo un referente del pensamiento [133] por una clave: la afirmación del hombre, el ansia de llevar a la vida humana a su plenitud [134]. La referencia a "lo absoluto" (Dios) supone un rearme de las potencias humanas. Por eso he dicho que radicaliza los principios de la educación griega mediante el principio de interiorización.

Por tanto, en Agustín el educador debe consagrarse al esfuerzo de la comunicación entre los distintos modos de vida. Hoy diríamos que el educador no puede renunciar al reto de la universalidad, es decir, por encontrar un armazón desde el que sea posible la fusión cultural. Así, pues, la opción por la universalidad, según se desprende de Agustín, implica "poner las bases" para que el hombre, como diría Platón, "quiera el ideal de la formación". De modo que el núcleo del conflicto cultural está en la *interioridad*. Y todo se juega en una educación que refiera al hombre a la búsqueda de la verdad [135].

---

[132] En este sentido, Zubiri ha captado la esencia del compromiso histórico inherente al cristianismo: «El Cristianismo no tiene por misión (dígase lo que se quiera) crear formas de cultura y de civilización. Esto es absurdo. Son todas ellas caducas como caduco es el hombre que las ha engendrado. La misión del Cristianismo es otra: es llevar todas las civilizaciones a Dios, que es cosa distinta.», *El problema teologal del hombre: Cristianismo*, Madrid, Alianza, 1997, 85. En otro lugar dice: «Porque el Cristianismo es eso: ser parecido a todas las demás religiones y por tanto serlo todo en ellas, pero de otra manera distinta. El Cristianismo no es un sincretismo: es una transcendencia. De la misma manera que Cristo hizo su vida en Israél, la vida de todos los demás, sólo que de otra manera, y en esa manera llevó a los hombres a Dios, análogamente el Cristianismo absorbe lo que tienen de positivo todas las demás religiones para hacer de ello una religión, pero de otra manera. Es el concepto de transcendencia, completamente distinto del de sincretismo. Por la transcendencia se ha constituido la historia de veinte siglos del mundo. Por el sincretismo nunca nada ha sido fecundo en la historia.», *ib,* 63.

[133] Rousseau o Kant volverán a la idea de Agustín de la "buena voluntad" del hombre y a su capacidad de "consentir" libremente. La fenomenología, incluso, recuperará este ansia de ver la realidad frente a frente, sin intermediarios. Incluso Hegel retomará esta dialéctica interior del espíritu humano: "espíritu objetivo" (cultura), "espíritu subjetivo" (sujeto), "espíritu absoluto" (Maestro-Interior), aunque vertiéndolo en un sistema bien distinto.

[134] De nuevo expongo las palabras Zubiri porque capta esta esencia: «El Cristianismo es formalmente, en expresión paulina, una *mórfosis* (cf. Rm 2,20), una conformación divina del hombre entero; en mi interpretación, una *deiformidad*. El Cristianismo es salvación sólo porque es deiformación. Es uno de los puntos en que me parece insuficiente la teología actual. El Cristianismo se dirige primariamente al ser entero del hombre y no a su caída en pecado y menos aún a las fallas de su vida. El Cristianismo no es la argamasa que remienda las fisuras de la vida. El Cristianismo, a mi modo de ver, dirá al hombre actual que su vida es lo que es precisamente porque el ser del hombre es deiforme; y lo es no en sus fracasos sino primaria y principalmente en sus propios logros.

»Y, entonces, una cosa es clara. El punto de coincidencia entre el hombre actual y el Cristianismo no es la *indigencia* de la vida sino su *plenitud*. Cuando la vida se asienta más sobre sí misma, es entonces cuando formalmente está siendo más *en* Dios y *con* Dios. La deiformación cristiana es el fundamento positivo de una vida plenariamente asentada sobre sí misma. Y esta convergencia, entre la situación del hombre actual como plenitud de vida y el Cristianismo como deiformación, es, a mi modo de ver, lo que mueve el diálogo.», *El problema teologal del hombre: Cristianismo*, Madrid, Alianza, 1997, 18-19.

[135] Por eso dice Agustín en sus *Confesiones*: "Ama, y haz lo que quieras". Normalmente se pone el acento de la frase en hacer "lo que a uno le de la gana", desde el sentimiento; pero el acento es la *acción*, el

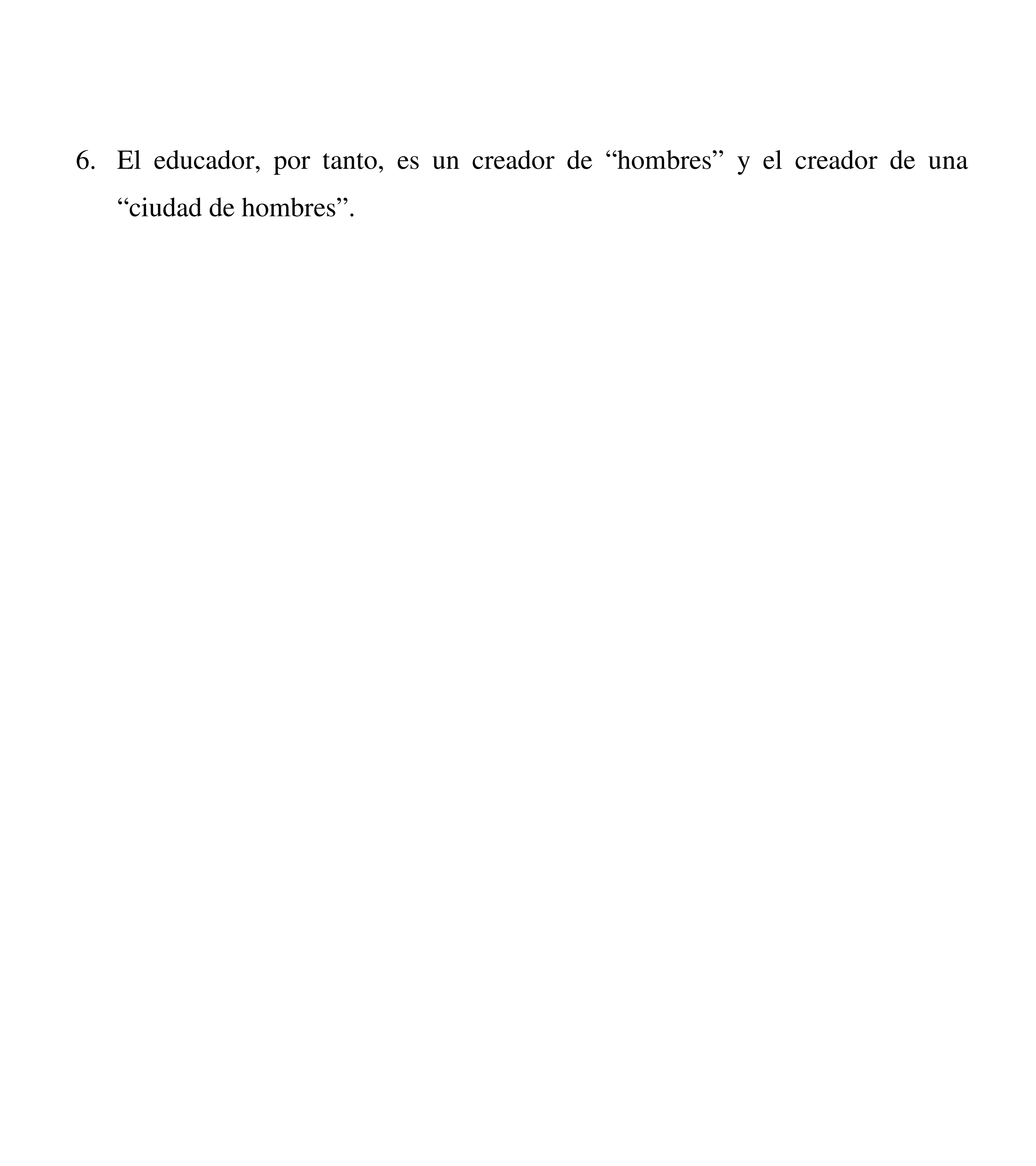
En una sociedad "en paz" habrá comunicación entre distintos modos de vida. Por tanto, el pensamiento de Agustín no es ni mucho menos un dogmatismo, ni una imposición de unos dogmas. De hecho, según se desprende de su teoría del conocimiento expuesta en el *De Magistro*, el acceso a Dios sólo es posible mediante la interioridad, lo que equivale a decir que no hay un único camino de llegar a Dios, sino tantos "modos de realizar ese camino de ascenso" como personas hay. Este, el camino de la interioridad, es la vía de acceso a la construcción de ese "lenguaje común", universal, que haga posible la fusión de culturas. Estamos, pues, en la misma órbita del pensamiento griego, aunque llevado al extremo: Platón presenta la razón como superación de lo temporal por lo eterno, y Agustín presenta la razón como superación de lo externo por lo interno.

Y ese lenguaje común, en Agustín, es la aspiración eterna y universal de la vida humana: en el fondo del alma el hombre no anhela dejar su existencia, sino aceptarla. El hombre quiere ser transformado en el mundo. Y la transformación, más que obligación legalista, es seducción y diálogo: la liberación es *palabra*, y la palabra es *degustación* del alma, y degustación es *respeto* por el hombre.

34.9. Conclusiones.

1. En Agustín, el educador está esencialmente comprometido con la marcha de su sociedad.
2. El ideal social de la educación es la "concordia" (literalmente: "un mismo espíritu", un mismo modo de sentir, según el "espíritu de verdad").
3. La cuestión de la concordia es un problema esencialmente educativo (formación).
4. La formación superior reside en la *sabiduría* del cristianismo.
5. La historia es una "lucha" entre dos modelos de hombres (o dos tipos de vida): "Ciudad de Dios" frente a "ciudad del hombre". Y la educación es una opción por la "Cuidad de Dios", es decir, por el ideal de vida de la "formación" o "educación de la virtud" (humildad).

"haz" de la frase. Es decir, si se ama, la acción del hombre será consecuente con el bien: se hace lo que se quiere, es decir, el bien. Algo similar dirá más adelante Luis Vives cuando dice que la acción debe ser consecuente con la contemplación de la verdad. En suma: que el hombre sólo puede hacer una sociedad de la paz, si el bien le nace de dentro.



6. El educador, por tanto, es un creador de “hombres” y el creador de una “ciudad de hombres”.

Capítulo 35

LUIS VIVES

Revitalizar la cultura

Introducción

Para Luis Vives la actividad del educador carece de sentido si no se sitúa en referencia a la cultura. La teoría de la cultura es el marco en que debe insertarse la teoría educativa [136]. Estudiamos en este capítulo cómo entiende Vives esta relación.

35.1. La responsabilidad cultural del educador.

El punto de partida de la teoría sobre la cultura en Vives es la *preocupación* por dar al hombre respuestas reales y con sentido. Sin esta *inquietud* es imposible entender siquiera su pensamiento. Su obra entera está repleta de este interés por el hombre: trabaja por la pacificación, en una época de guerras y odios desmedidos [137]; trabaja por la cuestión social, etc.

En síntesis: la situación de Europa marca hondamente la vida intelectual de Vives y trabaja a favor del orden social. En este sentido, escribe incansablemente cartas a los personajes más importantes de la época para orientarles en su actividad con la intención de conducir hacia buen puerto la sociedad [138]; así, en la introducción al tratado

---

[136] Según Ortega, *De disciplinis* es la primera teoría sobre la cultura en Occidente: «La palabra contemporánea con que designaríamos eso que entonces se llamaba "las artes" es la palabra "cultura". La obra de Vives es, en efecto, la primera reflexión del hombre occidental sobre su cultura; y la justa transcripción de su título, una vez hecha esta advertencia, debía sonar así: *Tratado de la cultura*. ¿Quieren más precisión? Vives es el inventor de la palabra "cultura" en el sentido actual del vocablo: *cultura animi*, cultivo del espíritu, "cultura del alma".» Ortega y Gasset, *Obras completas* IX, Madrid, Alianza Ed., 1983, 508. Sostiene además que *De disciplines* es el antecedente de la *Gran instauración* de Bacon; Ortega, *o.c.*, 537.

[137] Luis Vives: «De la pacificación», en *Obras completas*, vol. II, 255-292.

[138] Luis Vives: «Epistolario», en *Obras completas,* vol. II, 1669-1786.

De disciplinis [139] recuerda al rey de Portugal, Juan III, el deber de dar respuesta a las nuevas realidades de la época [140]. Igualmente escribe a otros personajes de relevancia política para que tengan un "recto juicio" en su acción [141]. Así, pues, su preocupación por el orden social no le lleva sólo a un interés meramente especulativa, sino a una implicación por el recto gobierno de la ciudad y, en concreto, a la formación de "hombres de política" [142]. Exhorta continuamente a los grandes hombres políticos del momento a la «preocupación por la ciencia y el cultivo del talento» [143], y la preocupación por la educación de "intelectuales" [144]. Plantea, en suma, la necesidad de que estén unidos príncipes y eruditos [145].

Por tanto, Vives no entiende la actividad educativa al margen de la preocupación social. Pero lo importante de esta preocupación es caer en la cuenta de que adquiera la forma de *cuidado de la cultura*, es decir, de *interés por el "bien común"* (armonía social, concordia). Lo esencial de la actividad educativa es *velar por la salud de la sociedad, velar por una cultura viva*. En lo hondo de sus reflexiones reverbera el sufrimiento del hombre, y el ansia por dar respuesta. La actitud serena que caracteriza a Vives no es un "alejamiento" despreocupado de la realidad; la meta de sus cavilaciones no es el estudio por el estudio, sino "el bien del hombre": cuando la cultura ya no ofrece

---

[139] "Epístola nuncupatoria" al rey de Portugal Juan III, DD, 337-340.

[140] El descubrimiento del nuevo mundo (América) supone la ampliación del linaje humano, lo que ofrece la oportunidad para abrir *la cultura* a las nuevas tierras; como "la cultura" es, básicamente, la "filosofía de Cristo", como vamos a ver, Vives dice que el descubrimiento de nuevos pueblos es motivo para la propagación de la religión cristiana (cf. DD 338). Hay que entender esta propagación de la fe cristiana como una *formación humana* apoyada en una *educación superior* que es, en Vives, la educación cristiana.

[141] «Barrunto –le dice Vives al rey- que te será menester de juicio grande y muy agudo, de desvelada y activa vigilancia (...) porque la opinión general los requiere de las nuestras» DD 337.

[142] Esto se observa en la exhortación que Vives hace al rey; hace un llamamiento para que siga "el ejemplo" de virtud de su familia, a que "conserve" su tradición: «Empero a ti, que pones el pie en esa carrera tan tentadora y tan vasta, no tanto se te ha de felicitar como se te ha de exhortar para que (...) *insistas en las mismas pisadas que tus abuelos*, puestos los ojos en las mismas *bellas acciones* suyas (...). Tienes *el deber de conservar* todo cuanto recibiste, con las mismas artes y procedimientos con que ellos te lo depararon (...).» DD 338. «De esta manera, así como nosotros te excitamos a *la virtud de tus antepasados*, así la posteridad anime y exhorte a tus sucesores a que te imiten.» DD 338-9 (la cursiva es mía).

[143] DD 339.

[144] Le sigue diciendo al rey: «Testigo es París y otras Academias, donde nutridos grupos de estudiantes son mantenidos a tus expensas» (DD 339).

[145] Dice Vives: «los eruditos y los príncipes, que no son dos clases de hombres que vivan desconocidos e independientes, sino que se impone que estén ligados por una tan estrecha solidaridad, que los unos sean el apoyo de los otros y se presten ayuda recíproca. De unos y otros hizo Dios dádiva a las ciudades y a los pueblos, para que miren por su bien, los letrados con sus preceptos, los príncipes con sus disposiciones y mandatos, y entrambos a imitación suya. (...) Con esto queda demostrado que si los unos faltan a los otros, no pueden cumplir ni tutelar su oficio respectivo. Tal será la compenetración (...), tú ayudarás su formación y ellos robustecerán tu autoridad» DD 339. Similar es el objetivo del "gobierno de los filósofos" en Platón.

respuesta de sentido, hay que volver a las fuentes y hacer renacer, de nuevo, el sentido, porque la naturaleza es una fuente inagotable de sentido y de bien para el hombre.

35.2. La "nueva arte" como sano sentido de cultura.

El motor del pensamiento de Vives es la *preocupación* por dar respuesta a las *necesidades humanas*. Ahora bien, el hombre no sólo vive de preocupaciones ni de buenas intenciones. Aun con los mejores propósitos, se puede estar en el error y, en consecuencia, producir daño en vez de beneficio. Por eso, Vives busca incesantemente una "nueva arte" que nos permita dar respuestas reales y verdaderas al hombre. Y lo hace en oposición a dos tendencias intelectuales de la época.

35.2.1. Actitudes intelectuales erróneas.

Se opone fundamentalmente a dos tendencias intelectuales; tendencias "intelectuales" pero, no olvidemos, tienen un propósito firme de generar cultura y, por tanto, engendran modelos educativos. Estas dos formas erróneas son:

1. El escolasticismo y la parálisis cultural resultante.
2. El activismo de las propuestas utópicas de la época.

Se tiende a subrayar en Vives la crítica al escolasticismo. No obstante, se enfrenta a estas dos formas de "acción social". Los representantes del escolasticismo pueden actuar con la mejor intención, pero, según Vives, mantienen la cultura en una situación de parálisis. De otro lado, los activistas y los intentos de renovación social buscan movilizar la sociedad, pero, la acción por la acción (activismo) no es efectiva ni beneficia la cultural. El pensamiento de Vives se sitúa intencionalmente más allá de la fiebre de la novedad del movimiento activista de su época, y por eso vuelve a los clásicos; pero también está más allá de la lectura escolástica (insustancial, irrelevante) de los clásicos, por lo que propone un sentido crítico y de actualización a los problemas de la época. En definitiva, el escolasticismo es una propuesta educativa falsa porque es portadora de una "cultura muerta", sin relevancia para el hombre. A su vez, el activismo tampoco es la solución, porque *lo realmente importante* de la acción social es que se consiga ofertar a la sociedad una alternativa cultural [146] Por eso dice a los activistas:

[146] A mi juicio, es más provechoso para nuestro contexto cultural, resalta la crítica que hace Vives al *activismo de los movimientos utópicos*. Y es que Vives pertenece a un siglo frenético, rodeado de genios

«Ya andaba *suelta y desbocada*, dejando detrás de sí muy grande espacio esa *desenfrenada pasión del saber*, cuando a pesar de todo, *en medio del hervor de la carrera*, algunos ingenios sobrepujantes atajaron aquel *ímpetu precipitado y ciego*, con el fin de que, por un momento, reflexionase cuál iba a ser *la meta de un correr tan desalado y tan ansioso* (...). Cuestión es ésta, más que cualquiera otra, digna de que en ella pare mientes el desalumbrado linaje humano.» DD 530 (la cursiva es mía).

35.2.2. Necesidad de una "arte nueva".

Así, pues, en Vives, lo decisivo no es tanto la crítica por la crítica. El espíritu renovador de toda propuesta educativa tiene una meta: la creación de una *cultura realmente viva*. Por eso insiste constantemente en que se necesita un "nuevo saber". En su tratado *De disciplinis* repite una y otra vez que su intención es dar con una "arte nueva", un nuevo modo de enfrentarse al estudio de la cultura.

¿A qué enfoque se está refiriendo? Pues a aquel que sea capaz de desentrañar los *verdaderos fines* de la cultura. Cualquier acción social carece de sentido si no está orientada a unos verdaderos valores humanos. Esta es la razón del error tanto del escolasticismo como del activismo. Frente a ellos, Vives es expresión y ejemplo de la actitud que hay que adoptar ante la cuestión cultural: la *serenidad*. Ésta, recuerdo, no es una actitud de pasividad, ni de pura reflexión, sino un modo responsable de estar en el mundo: lo suficientemente cerca de las cosas como para sufrir la época, pero, a la vez, lo suficientemente alejado como para no dejarse encerrar por la dinámica del sinsentido. En el fondo se trata de una respuesta a una cuestión eterna: *la unión entre pensamiento y realidad*. Y es que Vives, que no es un genio como Erasmo, pero sí está dotado de *sentido común*, se pregunta si el espíritu humano es un continuo camino sin reposo ni término, una agonía, o si puede alcanzar, en medio de los acontecimientos, algún fin puro, sólido y duradero. Esta es la cuestión [147].

---

que, en su afán por superar el escolasticismo, vivieron frenéticamente la acción o el pensamiento, como señala Ortega: «César Borgia, Lutero (...); Ulrico de Hutten, el caballero andante del protestantismo, Münzer, el insensato revolucionario del comunismo anabaptista; Paracelso, el frenético de la especulación intenectial; Ribelais, el maravilloso orgiástico de las letras y del vocabulario», Ortega, *Obras completas,* tomo IX, Madrid, Alianza, 1983, 540.

[147] «Es Vives el primer hombre de este siglo que, ayudado por su temperamento tranquilo, por su pulcritud y sentido de la responsabilidad se detiene en la carrera loca que fue el Renacimiento y se preguntó qué es o que estamos haciendo, adónde van todos estos esfuerzos, estos trabajos, libros, discursos; qué es, en suma, todo esto que tanto enaltecemos: las letras, las ciencias, lo que entonces se llamaban "las artes"; para qué están ahí, qué debemos hacer con ellos.» Ortega, *o.c.,* 537.

En este sentido, Vives no es simplemente un hombre que está a camino entre dos épocas, el mundo medieval y el mundo moderno. Esta puede ser una característica del Renacimiento. Pero el pensamiento de Vives se afinca intencionalmente, a mi juicio, en ese estado del *entre*, afirmando el pensamiento como una realidad *en camino constante*, y un camino de búsqueda de *verdades*. Esta actitud delimita las notas esenciales del educador como *creador de cultura*. La creación de cultura es la expresión mayor de la condición agónica, dramática, del hombre, en lucha por dar respuesta a la realidad [148]. Por tanto, el "motor" (eros) del pensamiento no es la "necesidad" de la Historia (historicismo), pero tampoco la necesidad del Espíritu (idealismo). Vives interioriza esa tensión en la entraña del educador: el pensamiento tiene su germen en la "necesidad" de "lo humano", es decir, en la necesidad de dar respuesta al hombre. La "nueva cultura", pues, nace de la *intencionalidad* del educador, o, en otras palabras, de su compromiso por la realidad y, a la vez, desde la actitud de serenidad.

35.2.3. El sano sentido intelectual.

Tenemos delimitada la *inquietud* que constituye al educador: está esencialmente interesado por lo humano, por los verdaderos valores que constituyen humanidad, y, en consecuencia, es un buscador de "cultura viva". Pero, ¿qué fuente será la que colme esta necesidad? ¿Dónde reside el tesoro del conocimiento? En suma: ¿cómo encontrar *verdades*?

La tesis de Vives es que no hay verdadera creación cultural sin referencia a las *fuentes* del pensamiento, sin beber de los grandes humanistas que nos ha legado la historia [149]. Las creaciones culturales no surgen de la "ocurrencia", ni es fruto de la improvisación. En los grandes pensadores de la humanidad encontramos la inspiración para eliminar los preceptos muertos que paralizan la cultura; ellos constituyen para nosotros *ejemplo* de reconstrucción social, pues son verdaderos "guías" de la cultura. De ahí la insistente llamada de Vives a escucharlos a ellos mismos, sin ninguna mediación. Sin embargo, el "giro" que introduce Vives a la hora de enfrentarse al mundo del espíritu no se reduce a esta "vuelta", sin más. En esta llamada a beber de las fuentes hay

[148] El educador, para Vives, es un *humanista*. Como un nuevo Prometeo, el humanista es un *siervo sufriente* de la humanidad. Su única patria es el reino del "entre". La realidad del humanista es navegar entre dos realidades: lo que es y lo que todavía no es.

[149] Con la intención de fondo de revitalizar la cultura se vuelve Vives a las *fuentes originarias*, es decir, a los pensadores humanistas del mundo clásico. Su pensamiento, pues, está nutrido en las fuentes clásicas: recoge el ideal de *formación*, el impulso del hombre hacia *la perfección* (DD 530-531), la posibilidad de dar vida al rescoldo de la *luz interior* (DD 532-533).

una clara intención de *originalidad*. Es decir, es una exhortación a *degustar* (mediante el sentir y el inteligir) la *naturaleza-originaria*, la *fuente siempre viva que es la naturaleza*. Para Vives, la naturaleza es un hontanar del que puede el hombre extraer eternamente agua viva.

Y es que, como es sabido, Vives se encuentra en una época de crisis y en esta situación caben las siguientes respuestas:

1. o una simple vuelta a los ideales de la antigüedad;
2. o un rechazo de la historia, reclamando un comienzo absoluto;
3. o una actualización de los antiguos ideales mediante una nueva presencialización.

La seriedad que reclama la actitud serena ante el mundo lleva a optar por esta tercera solución. El *renacimiento* o *actualización* supone una escucha de los ideales tradicionales, como condición previa, pero también una *revisión creativa* para aplicarlos a la nueva realidad. Esto es lo que hace Vives. Este es el objeto de la búsqueda del *nuevo enfoque* para enfrentarnos a la cultura. Es el *nuevo método* [150]. En consecuencia, el educador, para Vives, ha de estar abierto a los problemas de su sociedad y, al mismo tiempo, ha de tener el valor para enfrentarse a las viejas formas de cultura. De modo que la actitud educativa y, en general, de todo movimiento de "ilustración", se compone de dos elementos: sentimiento de entusiasmo por las posibilidades del hombre, capaz de encontrar luz y sentido; pero, a la vez, reserva ante estas mismas posibilidades humanas, como precaución para no caer en un optimismo infantil y desmedido. Esta actitud intelectual se concreta en la virtud de la *humildad*, al modo agustiniano, es decir, como toma de conciencia de lo que el hombre es [151].

35.3. El sentido de la cultura: creación de beneficio para el hombre.

Vives se sitúa ante la crisis cultural –la mayor crisis haya sufrido Europa en su historia- y se enfrenta a ella con *serenidad*, sin perder la calma, tratando de aportar una

[150] «Y así que yo suplico que interpretéis benignamente y deis fácil y bondadoso perdón a mis yerros, harto explicables en un *arte nueva*. Ninguna arte fue inventada y perfeccionada de un golpe.» DD 342.

[151] En Vives, la *confianza* en la razón se encuentra unida a la *humildad*. Aparecen los dos componentes del *eros* socrático, "pobreza" y "riqueza". La *humildad*, al modo de Agustín, es la virtud que posibilita al hombre volver a lo que el hombre es, es decir, a su "naturaleza originaria"; el hombre es un ser llamado a la perfección, que necesita volver a Dios, mediante la interiorización. Por eso la virtud que se contrapone es la *soberbia*, como actitud "anti-natural", es decir, como "naturaleza *sobre*añadida", y, por tanto, desmedida.

visión más abarcante y conciliadora mediante la dilucidación de los fines de la cultura. Antes de decir palabra alguna sobre la crisis, se remonta a la *finalidad* de la cultura, a su *sentido originario*, para, desde ahí, poder hacer un juicio sereno. Esta es la gran aportación del estudio de la cultura que hace Vives: dilucidar el *sentido* (arjé o "sentido vital") que sirve de principio rector de las creaciones culturales. Ahora bien, ¿cuál es, en concreto, este sentido?

35.3.1. Origen de la cultura.

La descripción del origen de la cultura [152] es similar, casi paralelo, a la descripción que hace Platón en el mito de Prometeo [153]. La interpretación, pues, debe ser similar [154]. Vives habla de la condición acabada de las bestias y de la condición humana de indefensión y necesidad. El "instrumento" con que se protege el hombre de la necesidad es «la vivaz agudeza de un ingenio que de suyo es muy activo.» [155]. Es, pues, la viveza del ingenio el origen de las disciplinas [156], de las *artes* [157].

> «Y lo mismo que vemos que acontece en la vida cotidiana, quiero decir que los hombres, luego de haber cumplido con sus imprescindibles ocupaciones domésticas, aplican su espíritu y lo remontan a más altas y generosas investigaciones; así también, una vez inventadas y establecidas las artes llamadas a socorros de urgencia de la férrea y agobiadora necesidad, pareciole bien al humano ingenio elevarse insensiblemente a espectáculos de mayor belleza.» DD 344 [158].

El "lugar vital" de las artes técnicas y de las artes del espíritu [159] es superar las necesidades humanas. Eso es lo que nos enseña el mundo Antiguo [160]. El "origen" de la

---

[152] Desarrolla esta descripción en el capítulo primero ("Origen y excelencia de las artes y las letras") del libro primero ("Sobre las artes en general"); DD 343-5.

[153] Cf. *Protágoras* 320c-323a. Incluso cuando habla de la "creación" del hombre, utiliza un término similar. Vives utiliza el término «sale a la luz vital» DD 343, y Platón dice: «Precisamente era ya el día destinado, en el que debía también el hombre *surgir de la tierra hacia la luz*.» *Protágoras* 321c; la cursiva es mía.

[154] Vimos que Platón, en el *Protágoras*, saca a "debate público" su ideal educativo, confrontando su concepción educativa con el modelo educativo vigente, para poner de relieve la superioridad de aquel frente a este. Por tanto, la interpretación debe ser coherente con este planteamiento. Así, pues, la intención de Vives a la hora de emplear el mismo modelo, debía de ser semejante.

[155] DD 343. En Platón es el "fuego divino". Obsérvese la insistencia, de nuevo, en la "actividad" del ingenio humano. Elemento de esa "nueva arte" que propone Vives. Cf. actividad en el pensamiento de Kant.

[156] «De ahí (de la vivaz agudeza del ingenio) nacieron los *inventos* humanos» DD 343.

[157] El desarrollo de los saberes mediante el ingenio «constituyeron la que se llamó arte.» DD 343.

[158] Esto es prácticamente la misma visión que usa Ortega en su libro *Meditación de la técnica*. Critica Ortega todas las teorías sobre la técnica vigentes en su época, porque no van al fondo de la cuestión, que es esto mismo que dice Vives.

[159] Vives engloba el conjunto de las artes técnicas y las artes del espíritu en el término "cultura".

[160] Cita expresamente a Aristóteles, Virgilio y Manilio, DD 343.

cultura es responder a las necesidades vitales del hombre [161]. En otras palabras, las necesidades humanas están subordinadas al sentido de la vida [162], y, en consecuencia, el sentido de la técnica está en función del sentido de la vida [163]. Este es el criterio que le sirve de guía para revisar la cultura:

> «no tuve más remedio que particularizar los puntos donde yo creí que ellos habían caído en yerro. Con esta precaución pensé que más razonada y cómodamente podía tratar de las artes.» DD 341.

35.3.2. La cultura ofrece "posibilidades" al hombre.

Este es el principio rector de la cultura. Pero, ¿qué motivo introduce la necesidad en la cultura? En otros términos, ¿cuál es la dinámica interna de la cultura?

En primer lugar, Vives sostiene que la necesidad no sume al hombre en la perdición, sino que le obliga a «distinguir lo provechoso de lo nocivo» [164]. Dado que el hombre es un ser expuesto a las injurias del cielo y del suelo, si quiere conservar la vida, debe conocer lo que le beneficia. Lo importante de este asunto es que Vives subraya que el hombre tiene capacidad para conocer lo que le beneficia (ingenio). A esta capacidad la llama «instinto de conservación» [165]. El ingenio es la capacidad humana que descubre lo que es necesario para la supervivencia. Por eso, inventó primero el hombre unas artes, que se transmiten en unas disciplinas; promulgó luego unas leyes, para vivir en sociedad (para que, mediante el miedo, fuera posible la convivencia); y, tras mucho errores y catástrofes sociales, el hombre aprendió por fin que la virtud social inevitables para conducir la sociedad es la *prudencia* [166] (que de una manera concreta inspira la disciplinas llamadas éticas, económicas y políticas).

---

[161] «La invención inicial es siempre en gracia de la necesidad.» DD 343. Lo que Vives cuenta como en una sucesión histórica, como un descubrimiento histórico (primero se descubrieron las artes técnicas, luego las matemáticas, la filosofía natural, las leyes), se refiere más bien a la primacía axiológica, al mayor valor de las realidades espirituales. Propio del humanismo es subordinar la técnica al sentido de la vida. En este sentido, véase *Meditaciones sobre la técnica* de Ortega (1939).

[162] Según Vives, esta es la convicción de Sócrates: «Con ese unánime veredicto de los hombres se declaró que tenía mayor prestancia lo que pertenecía al alma que lo que tocaba al cuerpo; y esta convicción, por un cierto atisbo natural, quedó arraigada e impresa en el pecho humano.» DD 344.

[163] Aplicado al ámbito educativo, Vives dirá que el sentido de lo que se transmite en las escuelas, las "artes liberales", es "la virtud" (cf. DD 346).

[164] DD 527.

[165] DD 527.

[166] «Empero en la sociedad humana, de quien es propio usar de moderación y razón, fue razonable que cada cual no tomare las cosas ni bruscamente, ni violentamente, ni con golpes de mano, como las fieras montesinas, sino con reserva y moderación, según el juicio, bien formado y educado, lo persuadiese. De ahí debió nacer la prudencia que vino a ser como el timón y gobierno de la nave y cuya aplicación es muy frecuente en todo el discurso de la vida» DD 528.

La cultura, pues, es un proceso por ganar terreno a la necesidad. Es la lucha del hombre por buscar lo que necesita para vivir "humanamente". Así, pues, la cultura ofrece al hombre *posibilidades* para realizar una vida más plena.

> «Gananciado todo esto y reducido a norma, como era razón, la mente humana pasó de las necesidades a las comodidades, de suerte que gracias a ese descubrimiento, tuvo no sólo posibilidades y elementos con que defenderse de tanta y tan persistente violencia, sino también deleites sabrosos con que contentarse después de rechazada la necesidad. Mientras el hombre (...) acosado de tamaños temores, todo se le había tornado fiero y hostil y no tenía más obsesión que la de liberarse del impío cerco » DD 529.

En la última frase del texto Vives presenta un condicionante vital elemental: el hombre necesita un mínimo de posibilidades para realizarse; si carece de ese mínimo, naufraga. Ese mínimo de "holgura existencial" es el que necesitó el espíritu griego para producir la filosofía:

> «El ánimo, libre y suelto de la preocupación que le había creado la necesidad actual y apremiante, empezó a respirar y a contemplar con holgada ociosidad ese como teatro del mundo donde Dios le pusiera y a escrutar pieza por pieza todo cuanto había en los elementos, tierra, agua, astros, animales, plantas, metales, rocas y aun todo cuanto había en las reconditeces del propio espíritu. Empujóle la curiosidad...» DD 529.

Esto no es propio sólo del espíritu griego, sino de toda condición humana: es imposible el desarrollo humano sin atender a la cultura. El hombre necesita un mínimo de condiciones espirituales para existir. Por tanto, la cultura tiene su razón de ser en la oferta al hombre de unos "mínimos valores culturales". De modo que el educador tiene como misión fundamental revisar su cultura para ofrecer "posibilidades reales", "valores sanos".

35.3.3. La comodidad como parálisis cultural.

No obstante, hay otra característica que define la dinámica de la cultura. Y es que, si bien es cierto que el hombre necesita de una cultura previa que le posibilite un mínimo de "holgura" ante la existencia, no menos cierto es que la *comodidad* termina por apagar el ingenio y, por tanto, elimina el progreso de la cultura. Nos encontramos aquí con la otra cara de la moneda, lo contradictorio del espíritu humano: la *comodidad* o *ausencia de necesidad*, mata el espíritu [167]. Por eso pone Vives tanto empeño en el

[167] Dice Vives que mediante la comodidad se apodera «de su cuerpo el placer y de su ánimo la soberbia» DD 529. Es lo mismo que dice Platón de la vida muelle. Vives se adelante así a Hegel, Ortega o Toynbee,

concepto *ingenio*, como capacidad del hombre para descubrir nueva vida en la naturaleza. Y la llamada a despertar el ingenio es, en esencia, una exhortación formativa: el ingenio es la capacidad para descubrir y encarnar lo que nos conviene, es decir, para cultivar nuestra vida según lo mejor. Y es que, para Vives, la finalidad de todo el correr humano, y, por tanto, de todas las inventivas culturales, es *la formación*:

> «El hombre no fue creado para la comida ni para el vestido, ni para la vivienda, ni para el conocimiento arduo, recóndito y molesto, o mejor, para el afán de conocer, sino para la participación de la eternidad y de su divina naturaleza.» DD 530-531.

Así, frente al frenesí de los activistas de su época que luchan contra la parálisis cultural, Vives exhorta a fijar la mirada en la meta: el sentido originario de la cultura. Este es propiamente el significado de "renacimiento": vuelta a lo originario. La vuelta a los clásicos tiene la intención de enclavar la cultura en su meta: *el perfeccionamiento*, la ímpetu de formación. Por tanto, el objetivo que debe guiar al educador para ser promotor real de cultura es el mejoramiento del hombre (*formación*). Sólo se beneficia al hombre desde la oferta de valores vitales.

35.3.4. El fin de la cultura.

Una vez que tenemos el sentido de las *artes* [168], distingue y jerarquiza los fines de la cultura.

> «El arte es una facultad con una finalidad cierta y determinada, pues todo arte lo primero que se propone es un fin adonde se dirige, adonde apunta como la saeta al blanco; actúa además en una materia, de la cual proviene el fin. Versar en aquella materia no es sino dar preceptos que conduzcan, hasta donde sea posible, al fin del arte a aquel que lo practica.» DD 533.

El fin de la *cultura* delimita el fin del artista (o *educador*) y, a la vez, el fin de las disciplinas (*educación*) [169]. Ahora bien, tanto la educación como el educador están referidos a un único fin:

> «Allende del fin del arte y del artista, hay el fin del hombre.» DD 535.

---

quienes consideran "la necesidad" como motor del espíritu y razón del desarrollo de los pueblos, y la "comodidad" como causa del declive.

[168] Definición del arte: «*La suma de todos los preceptos generales proporcionados para conocer, obrar o actuar en una determinada amplitud del fin*.» DD 534.

[169] «El ejercicio del arte no es más que la puesta en práctica de sus preceptos; pero la ejecución es cosa del artista y más son instrumentos suyos que del arte. El fin del artista es la movilización de los preceptos. (...) el fin de la medicina es la salud; el fin del médico es la aplicación de los fármacos, según las enseñanzas del arte; así que lo que para el arte es medio, es, a saber: los preceptos, para el artífice es fin. Por esta causa, ni uno ni otro pueden jamás ser defraudados de su fin respectivo.» (DD 534).

La actividad educativa, pues, está pilotada por una "norma" o "canon" interno a la propia actividad, y es *la formación*, el crecimiento en humanidad (*virtud*); el objetivo de todas las disciplinas es que el hombre «moralmente se torne mejor (...), más precavido, (...) físicamente más robusto» [170]. En consecuencia, el educador –como promotor de cultura viva y como formador de la persona en su totalidad- sólo puede "desear" «aquello que se concibe como un bien, (...) lo que les aprovecha (a los hombres)» [171]. El fin del educador es *lo que aprovecha* al hombre, o, en otras palabras, *lo que humaniza* [172].

35.4. La razón del declive cultural.

Una vez que ha escarbado hasta encontrar la meta de los cambios culturales, tiene el "patrón" que sirve para discriminar valores y cribar lo falso de lo verdadero. Llegamos, pues, al momento de *crítica* de la cultura [173]. ¿Dónde reside la raíz de la crisis de la cultura?

> «De ahí provino que ignorando el fin a que las artes tendían, ignorando el uso, ignorada la razón y el procedimiento de usarlos, se llegó al resultado de que las artes ya no rendían aquella utilidad pública y privada para la cual fueron inventadas y cultivadas. Desde aquella crisis, fueron admitidas y tratadas para granjear riquezas y honores, (...) y ya no pudieron pulir y formar el ánimo de discípulos y maestros a la humanidad y a la virtud. Corrompiéronse no a las artes solas, sino también la moral de sus profesores.» DD 394.

Vives afirma contundentemente que la razón de la crisis cultural es *el olvido de la utilidad pública* [174], y la corrupción de la facultad que vela por ella: *el sentido común*

[170] DD 536.
[171] DD 535.
[172] Si el fin de la educación es incorporar en el hombre *lo que humaniza* (la virtud), significa que el educador es *el humanista*.
[173] Recuerdo que el objetivo de la crítica cultural de Vives no es *negar y destruir* –la parálisis cultural de la enseñanza escolástica-, sino *limpiar y restituir* la cultura. Para ello lleva a cabo una *investigación de la cultura*, que conlleva un doble movimientos: primero, crítica de la corrupción de la cultura (primera parte de DD), y, segundo, propuesta de los ideales formativos (segunda parte de DD). Su intención primera es constructiva: *el progreso o vivificación* de la cultura. «No cabe duda que es mucho más conveniente para el progreso de la cultura aplicar la crítica a los escritos de los grandes autores, que descansar perezosamente en la sola autoridad y aceptar sistemáticamente todo cuanto nos proporciona la fe ajena» DD 341.
[174] La causa de la degeneración de la cultura la analiza Vives en el libro primero de la primera parte (*Sobre las artes en general*, DD 343-399); expone las causas de la *crisis cultural* que vive Europa en su época. Los libros siguientes tratan la corrupción de la cultura en cada una de sus disciplinas. Dice al comienzo del libro II de DD: «Todo lo que dije en el libro anterior constituye el semillero de la corrupción de todas las artes» DD 399. Habla de la cultura toda, como un "cuerpo" (cf. DD 399).

[175]. El educador debe velar por su cultura y proponer valores sanos, útiles para la sociedad [176]. En cambio, los educadores del momento (demagogos [177]) no han tenido en cuenta la meta de las creaciones culturales: «el bien público» [178], el bien de todos: *la concordia* [179], y, en consecuencia, han dejado a la sociedad en un estado de "desorientación". «Esos [los falsos educadores] son los sembradores y propagadores de la ignorancia por toda Europa.» [180]. De este modo, cuando el saber se ha apartado de su finalidad, se ha producido, a la vez, un alejamiento y una desconfianza del pueblo hacia los saberes y "los sabios"; es decir, la demagogia es, según Vives, la causa de la crítica social hacia los maestros [181].

Así, pues, el lugar natural de la cultura es la *vida* de la sociedad. Y lo que corrompe este estado es el *partidismo* (sea por sectarismo o por defensa de intereses particulares) de los demagogos [182]. El gran mal de la intelectualidad de la época (sean escolásticos o utópicos) es la defensa fanática de unos intereses partidistas. Por tanto, Vives se da cuenta de que el gran problema de la crisis de la sociedad es la cuestión *ideológica*: los principales educadores de la época han *pervertido* el bien de la sociedad, que es el "bien-común" [183]. En resumen, la causa de la muerte de la cultura se manifiesta en esta doble tendencia intelectual:

1. Perversión de los ideales tradicionales (ideología), o lo que es lo mismo, ocultamiento del pensamiento originario de los clásicos.
2. Adaptación a los valores vigentes, al rasero de la masa, y a los *intereses particulares*.

---

[175] Recuerdo que el tratado *De disciplinis* manifiesta el tema central de la cultura en el capítulo décimo del libro primero: el "sentido común" es el órgano de la cultura. Y afirma que los educadores son los responsables de la crisis cultural porque han perdido el "sentido común": «las artes, divorciadas del sentido común, convertidas en materia de juego (...); sin provecho y sin fruto para la vida los ingenios preclaros y sólidos y que con gran fruto, así personal como público, habían de dedicarse a los estudios, huyeron de la escuela» DD 394.

[176] Hemos visto lo que esto implica para la cuestión de la profesionalidad del educador en la tercera parte.

[177] Hemos estudiado las características de la demagogia en la tercera parte.

[178] DD 535. La causa de la corrupción de la cosa pública es «el mercantilismo» (DD 395).

[179] Sobre los falsos educadores como generadores de «discordia», ver DD 368-369

[180] DD 396.

[181] «Esta persuasión ha llegado hasta nuestros días, al punto que el vulgo estima en más al discípulo que al maestro.» DD 398.

[182] La característica la demagogia es que no busca la verdad, sino sólo su gloria (cf. DD 368), y genera «discordia» DD 368-9, «partidos», «facciones» DD 369: «Cada uno defiende su parecer con fanatismo» DD 369.

[183] Ya vimos que Vives contrapone dos tipos de educadores: el humanista al demagogo. El primero es un buen guía social (cf. DD 367-368) y los segundos son "conductores perversos" (cf. DD 368). Los tres últimos capítulos del libro primero de la primera parte de DD es especialmente crítico contra estos "falsos educadores".

35.5. El educador como *humanista*.

Pero, no es la crítica, sin más, el objetivo de Vives, sino la reconstrucción cultural. Si el principio de perversión cultural es la ideología y el interés particular, el principio de re-vivificación o regeneración es la defensa del "bien-común" mediante la puesta en claro del fin originario de la cultura. Así, pues, si el causante de la crisis social es el demagogo, el promotor nueva cultura es el humanista.

Lo primero que hay que dejar claro en la tarea de reconstrucción social es que, para Vives, la fuerza del cambio social no viene ni del *poder*, ni de la acción por la acción; es decir, ni de la política ni del activismo social. La instancia del cambio social debe ser la educación [184], porque sólo desde ahí se puede *formar* al hombre y el mundo en "el sentido de humanidad" [185]. Sólo la "recta educación" genera "cultura viva". Ahora bien, el ambiente intelectual de su época era muy dado a las disputas, a las luchas partidistas, al fanatismo, y, en consecuencia, a la discordia social. Pero, ¿cómo generar *concordia*? En fiel reflejo de su actitud intelectual (*serenidad*), propone que la *recta actitud pública del educar* debe seguir el siguiente lema:

> «*Hase de enseñar sin querella, hase de aprender sin rubor; el maestro es siempre acreedor a la gratitud; nadie puede atribuirse a sí los descubrimientos ajenos.*» DD 679. [186]

Este es, para Vives, el camino de la ilustración social, el camino de la regeneración cultural: "Nadie debe atribuirse los saberes de otro", que significa: "cada uno es capaz de saber, no hay que seguir el dictado de ningún tutor; hay que atreverse a saber". Este es el camino de la *concordia.* Así, pues, el educador sólo tiene un único enemigo ha combatir: *la ignorancia*;

> «la tiranía de la ignorancia, que es la más grave y tétrica de las servidumbres.» DD 680.

El enemigo de la sociedad no son "los otros", no son los que "piensan distinto a mí", sino que el único mal de ese todo que es la sociedad es la ignorancia. En este sentido, el saber –el auténtico saber, regido por el sentido de humanidad- es la fuente de la liberación social. Por eso nuestra lucha (querella) no es contra el hombre, sino "contra

[184] De hecho, DD va desarrollando su análisis de la cultura hasta culminar en el problema de la educación. Su pensamiento educativo es, pues, la respuesta a la regeneración social.
[185] El "sentido común" del educador es la actitud intelectual de búsqueda de lo que realmente humaniza al hombre. De este modo, el eje que articula la investigación es el "sentido de humanidad".
[186] Cf. la conclusión del tratado DD ("*Vida y costumbres del humanista*").

la naturaleza"; el educador lucha fundamentalmente por sacar de la naturaleza el tesoro que esconde [187]. Pero el aspecto que subraya ahora Vives es el ser comedido en la crítica cultural. Y es que el suyo en un siglo demasiado ensangrentado por las luchas ideológicas. Hace un llamamiento, incluso, a excluir, a toda costa, la querella: no hay que creer que nos persiguen; y, aunque nos persigan, hay que comprender que es debilidad ceder a la difamación [188] y a la envidia de los otros [189]. Estas mismas palabras se las recuerda Vives por carta a su gran amigo Erasmo, en el momento en que este está siendo difamado por sus enemigos [190].

En suma, exhorta al educador a encarnar la virtud máxima: la magnanimidad; el servicio del educador es un servicio a la verdad y todo el ser del hombre tiene su gloria en ella, como enseñó Sócrates [191]. Vives, pues, entiende la acción pública del educador *como una lucha*. Pero de un combate en el que nosotros mismos somos nuestro contrincante [192]. El educador es el que antes de enseñar, se aplica las enseñanzas a sí mismo («no nos acontezca lo que a los malos médicos que curan a los otros y a sí

---

[187] Vimos en la parte tercera que, para Vives, el sentido vital ("lo beneficioso" al hombre) fue puesto por Dios mismo en la naturaleza (cf. DD 347). Y el hombre, con su ingenio, tiene la posibilidad de descubrirlo mediante el trabajo: «El ingenio es el inventor de todas las artes y disciplinas (...); pero, con todo, auxiliares suyos muy activos son la diligencia y la práctica. Mediante la diligencia va más lejos y, gracias a ese avance, se le abren perspectivas» DD 348. De hecho, los grandes ingenios de la historia han dedicado sus vidas a extraer esa riqueza de la naturaleza, a «excavar y sacar a la verdad de su pozo o de su mina» (DD 348). Las grandes "luminarias" de la historia de la humanidad, ejemplo de actividad intelectual, han sabido "leer dentro" de la naturaleza mediante la diligencia y el estudio (cf. DD 348).

[188] «La conciencia enfermiza y blandengue sospecha que es atacada no de otra manera que los caballos ulcerados se encabritan y rezongan así que oyen el sonido de la rascadera. Debe decirse que fueron muchísimos los que irritaron e incrementaron ese vicio, acosando con verdadera saña a sus contrincantes, no para poner de manifiesto la verdad, sino para magullar e infamar el nombre ajeno, (...) pensando que a ellos se les tendría por tan bonitos y tan distinguidos como feos y viles hubieren demostrado que eran los otros.» DD 681.

[189] «La lívida envidia ataca con verdoso diente todo lo soberano y hermoso y deja ileso todo lo que es feo y vil. (...) Y si ésta es la ley que a la malicia humana se impuso, resígnese el hombre culto a la suerte común.» DD 684.

[190] Véase, por ejemplo, la carta octava («Epistolario», en *Obras completas*, tomo II, 1688-1691): «Pero, dime (Erasmo): ¿Quieres tú desentenderte de la suerte común de los hombres? Por Cristo te ruego, una y otra vez, Erasmo mío, que no lo tomes a pecho [se refiere a la acusación de protestante] y no precipites tu vejez dando asilo en lo más hondo de tu pecho a esas hablillas envenenadas.» 1690.

[191] «Oíd el discurso de Sócrates tal como lo transcribe Platón en su *Apología: Ciudadanos de Atenas, si en este supremo trance me concedierais la vida con la condición de no dedicarme más a la investigación de la sabiduría, os lo agradeciera, y con todo el amor que os tengo, el propósito firme de obedecer antes a Dios que a vosotros: todo el tiempo que viviré y tendré salud, no cesaré de filosofar y de exhortar a la virtud a cada uno de vosotros.*» DD 684.

[192] La nota fundamental del humanista debe ser el afán de saber (cf. DD 670), lo cual implica humildad: «¿Por qué sinrazón un hombre ha de avergonzarse de aprender de todo hombre, siendo así que el género humano no se avergonzó de aprender muchas cosas de las bestias?» DD 670. Recuerda ex profeso el ejemplo de Sócrates, que tenía como lema el no saber nada (cf. DD 671). Pero siempre resalta que hay que empezar la enseñanza por uno mismo. «Precisado a salir al encuentro y a la vista de los hombres el varón formado en letras humanas, salga apercibido y armado como para una lucha porque no sea presa de ninguna de las malas pasiones» DD 677.

mismos no se curan» [193]). Una vez que sabe "lo que es saludable", lo propone a la sociedad: nuestros estudios deben ser «a toda la comunidad humana saludables» [194].

> «Ese es, pues, el punto de todos los estudios; ese, el objetivo y la finalidad, a saber: que una vez buscadas y halladas las artes provechosas a la vida, las ejercitemos para el bien público (...). Con absoluta pureza intencional deben ejercitarse las artes que llaman de humanidades para la misma utilidad práctica para que Dios las comunicó.» DD 676.

En conclusión, el educador está ineludiblemente comprometido con los hombres [195]. Pero este compromiso remite a nuestro cuidado, a curarnos nosotros antes de querer curar a los demás; vimos en la primera parte que Vives propone el *papel ejemplificante que representa la misma persona del maestro*:

> «Mucho persuadirá su palabra, pero muchísimo más con la inocencia de la vida y porque más esmerado y puro le saliere todo, advierta en todo momento que no dice palabra y hace cosa a la que no se le conceda autoridad y que no sea tomada como ejemplo y edificación por los buenos que piensan ser aquella ley y canon de vida, y por los malévolos y envidiosos para el examen avieso y la crítica sombría. Por eso será más precavido en el obrar y más cauto en el sentenciar» DD 677. [196]

Esta es la cuestión del humanismo: lo importante no es hablar correctamente, sino obrar correctamente.

> «Sabiamente dice Epicteto: Las ovejas no alardean delante del pastor de lo que han pastado cada día, sino que lo demuestran con sus productos: leche, lana, crías.» DD 678.

Por tanto, la lucha principal del humanista es una *lucha por la coherencia de vida*. La meta del humanista es la verdad, su vida entera es un combate contra las ideologías, contras las falsedades. Pero éstas anidan en nuestras creencias. Por eso debemos revisar cada recodo de nuestros prejuicios, para que nuestro pensamiento, una vez saneado, alumbre una vida recta.

---

[193] DD 672.

[194] DD 672. «Y ciertamente ninguna cosa puede serle (a Dios) más grata como que pongamos nuestra erudición y todos los otros dones con que nos agració al servicio y provecho de los hombres» DD 676.

[195] «Esto fue puntualmente lo que hizo el mismo Cristo» DD 673. Y si Cristo es la imagen del maestro comprometido con su pueblo, la contrafigura, el falso maestro, es el *adulador* de príncipes, el adulador de poderosos (cf. DD 674); también el que busca la gloria personal, vicio que se agudiza en la vejez (cf. DD 674-5).

[196] El mismo sentido tiene el tratado de Plutarco sobre cómo aprovechar las enseñanzas de los enemigos. Vives recuerda nuevamente el ejemplo máximo, el Maestro Divino: «En nuestra misión docente, ¿qué maestro hemos de imitar y seguir sino aquel mismo Cristo que el Padre envió del Cielo para enseñar al linaje humano?» DD 678. Y recuerda que, a ejemplo del Maestro, no hay que buscar multitud de alumnos, sino sólo enseñar la verdad.

> «No es esto precisamente lo que hace feliz y dorado el siglo, sino lo otro, quiero decir, cuando los hombres doctos traducen a la realidad de la vida la doctrina que leyeron, que profesan, que preceptúan a los otros; cuando los que los oyen y los ven se sienten obligados a exclamar: *Estos son los que hablan como viven y viven como hablan*» DD 678.

35.6. El referente supremo del educador: Cristo, Maestro de la Humanidad.

De lo expuesta hasta ahora podemos entrever que Vives recoge el modelo clásico de educador. No obstante, el ejemplo máximo del educador es, para Vives, Cristo [197]. Es el Maestro en Humanidad [198] y, por tanto, define el significado del educador como *humanista* (como renovador social y como generador de cultura).

La propuesta educativa de Vives no consiste en una enseñanza puramente individual, sino que fundamentalmente conduce a la paz de las ciudades o "agrupaciones humanas":

> «el bien máximo de la convivencia humana es *la paz* y *la concordia* y el peor de los males es la disensión y los odios públicos y privados» (VFC 1659; la cursiva es mía). [199]

Por tanto, la intencionalidad es claramente social; quiere reestructurar el "orden social". Y la renovación social empieza por la regeneración del corazón humano. La historia es el tiempo en que acontece una lucha entre dos tendencias del corazón

[197] "Lo cristiano", en Vives, tiene una intención *formativa* explícita. El mismo ideal antiguo, que es la perfección humana, crear un tipo de hombre superior, está intacto en Vives, aunque, evidentemente, traspuesto al orden de lo cristiano. Lo cristiano es el término que completa realmente la propuesta antigua. Con el cristianismo, según Vives, el hombre llega, realmente, a la perfección. Esta es la enseñanza de Cristo, llamado por Vives «Divina Maestro» DD 531; en el relato de Marta y María enseña que lo esencial de las artes es la virtud, que es lo mismo que descubrió Sócrates (cf. DD 531).

[198] *De la verdad de la fe cristiana* (1543), (en adelante cito como VFC). Luis Vives: «De veritate fidei christianae», en *Obras completas*, trad Lorenzo Riber, Madrid, Ed. Aguilar, 1948, tomo II, 1323-1666. El libro de Luis Vives que más interesa a nuestro estudio es el libro quito ("De la excelencia de la doctrina cristiana") del tratado *De la verdad de la fe cristiana.* No obstante, todos los libros de este tratado son ilustrativos. El libro primero trata sobre el hombre y Dios, o sea, de los fundamentos de toda la religión. El libro segundo, de Jesucristo. El libro tercero, contra los judíos. El libro cuarto, contra la secta de Mahoma. Y el quinto y último, sobre la excelencia de la doctrina de Cristo. El contexto de la obra es el conflicto religioso que vive la época; el punto de partida es la «discordia»: «contemplar el humano linaje despedazado en tantas opiniones y sentires acerca de la religión» (VFC 1642). Y la su propósito, *la concordia* de los hombres, y de los hombres con Dios.

[199] Este texto pertenece a capítulo noveno del libro quinto de VFC: "Sobre la vida civil", 1658-1663. Y dice estas palabras «frente a los que nos declaran ineptos para la vida civil» (VFC 1659), rememorando la declaración de ineptitud que los contemporáneos de Platón hacían a los filósofos.

humano: el “amor de sí” [200] y el “amor a Dios” (agápe). Como ocurriera en el mundo clásico, de nuevo afirma la posibilidad de esperanza ante el naufragio en este mundo mediante la referencia a la “virtud”, la sabiduría suprema [201], ahora recogida en el concepto *amor* [202]. Amor a Dios, como forma de vida, es optar por una vida dedicada a la búsqueda de la verdad. Este es el fondo de sentido último de la educación, una sabiduría accesible a todos los hombres, no exclusiva de unos pocos intelectuales [203]. Toda la sociedad puede participar de ella.

Y es que aspira Vives a construir una “ciudad” forjada en esta virtud. La “ciudad de todos los hombres”, como la “Ciudad de Dios” (Agustín), o como la ciudad de hombres “forjados en oro” (Platón), donde reina la paz social es la ciudad regida por el principio de la educación [204]. Estamos, de nuevo, en el contexto a las “leyes” civiles incapaces de transformar al hombre, y la “formación” interpretada como una «reparación de la Naturaleza» [205], la educación como restitución de la “condición original” del hombre. En Vives, nada es más conforme a la Naturaleza humana que el amor, y nada tan contrario que el odio [206]. Es, por tanto, una sociedad en la que *reina la*

---

[200] Por eso recuerda Vives que la causa de las rivalidades y las guerras está en “la depravada concupiscencia de las cosas” o “deseo infinito de todas las cosas, o, lo que es lo mismo, en “el inmoderado amor de sí mismo” (cf. VFC 1659).

[201] La “filosofía de Cristo” es superior a las otras doctrinas, para Vives. Es superior a las filosofías ateas, como la epicúrea; para Cicerón, lo divino es la propia conciencia. «Dios, en fin de cuentas, es que el mortal ayude al mortal. ¡Plinio infeliz! ¿Con qué recurso puede el mortal socorrer al mortal, (...)?» (VFC 1645). Entre los creyentes, están los judíos, que forjan a un Dios lleno de pasiones humanas; Aristóteles, que construye un Dios lejano; y la superstición, que pide riquezas y no virtud. Cf. capítulo III (De las restantes doctrinas religiosas) del libro quinto de *VFC* 1645-1647). Dice en este sentido Vives que esa es la sabiduría que está por encima de la predicada por otras doctrinas, como la de los estoicos. Estos plantean una quimera al decir que el hombre debe dominar sus pasiones, pues lo sitúan más allá de su condición humana: «estos (los estoicos) intentan separar el hombre del hombre (...); coloca al hombre por encima de la condición humana» VFC 1648. Lo real, según Vives, es dominar las pasiones por una pasión más fuerte (en esto coincide con Platón y Rousseau).

[202] «Todos los maestros del espíritu convienen en que esa pasión señera y señora es el amor (...). ¿Y qué amor hay más fuerte o firme que el amor de Dios? (...) ¿Qué puede haber de más santo, de más puro, de más recto, de más compuesto que *ese amor que lo es de la verdad*, de la sabiduría; que es *el culto entrañable de la rectitud*?» (VFC 1649; cursiva mía).

[203] «Esta medicina de las pasiones, este estudio de la sabiduría (...) (se enseña) con tanta llaneza y acomodación a la Naturaleza y a la fuerza del ingenio humano, que sea accesible no ya solamente a los varones, sino a los niños y a las mujeres del pueblo, para que beban tan largamente como puedan de ese manantial copiosísimo. Y los filosofastros que filosofen cuanto les venga en gana.» VFC 1649.

[204] No en vano Vives emprendió la tarea de traducir la *Ciudad de Dios* de Agustín. Resuenan en sus palabras las dos inclinaciones del alma, que dijeran Platón y Plutarco, así como las “dos ciudades” o las “dos tendencias del corazón humano”, de San Agustín. Vives, pues, recoge y actualiza la República de Platón (cf. VFC 1660-1661) así como la Ciudad de Dios de Agustín (que resuena en todo el capítulo noveno del libro quinto de VFC). Dice en este sentido: «parece nuestra república ser semejante a la ideada por Platón, que se asienta toda en leyes y preceptos y no en la realidad y práctica de la vida. (...) Nosotros no hablamos ni de esas costumbres ni de esos hombres, sino de aquella moral que la ley de Cristo introdujo en los espíritus (...)» VFC 1661.

[205] VFC 1660.

[206] Cf. VFC 1660.

educación, en el estricto sentido de la palabra: una sociedad en la que gobierna la autoformación, la superación del hombre en un "tipo superior de hombre".

> «En esa *repúplica* y en esa *sociedad ideal* habrá leyes (...) para gobernar la ignorancia. Este es el verdadero siglo de oro, (...) encendido en la más hermosa de las llamas para la concordia, la paz, el honesto regocijo, en la gratitud y en el hacer bien.» VFC 1661.

La sabiduría suprema es, pues, aquella que consigue transformar al hombre de modo radical, formando un "tipo superior de hombre", y reside en el cristianismo [207]. Así, pues, lejos de la intención de Vives está presentar lo cristiano como un mensaje puramente espiritual, extra-mundano. Muy al contrario: el quicio de sentido del mensaje cristiano es la implantación en el "intra-mundo" [208]:

> «nosotros debemos tomar las cosas útiles para esta vida no de otra manera que un *viático* para la presente jornada. Todo (...) (debe ser) poseído sin afición como si lo introdujeras en tu casa, pero no en tu ánimo; y que (...) no nos desvíe del camino recto y del anhelo del *retorno a la patria*, según nos exhorta San Pablo: (...) "No tenemos aquí una ciudad permanente, sino que andamos en busca de la futura!"» (VFC 1650; la cursiva es mía).
>
> «¿Qué puede acontecer mientras dure la peregrinación de esta vida, que baste a soliviantarnos o a deprimirnos si en nuestro pecho está firmemente asentada la esperanza de nuestro retorno a los bienes no perecederos? (...); nosotros que tenemos nuestras aspiraciones puestas y fijas en otra mira, a saber: en Dios» VFC 1651

El ideal de convivencia en la "ciudad ideal" de Vives es la concordia, y para vivir en esa armonía la disposición interior del hombre debe ser la de 1) el aposentamiento en el mundo, pero 2) tomándolo como relativo, disfrutando los bienes como "referidos" a bienes superiores [209]. En el estrato más profundo del pensamiento de Vives actúa una convicción básica sobre el *modo de estar en el mundo*, caracterizado por una naturaleza bifronte: de un lado, usa y se sirve de las realidades mundanas para el bien del hombre; de otro, sabe que "el uso" no es el fin último del hombre; el fin del hombre está más allá [210]. Este modo de "estar" en el mundo implica una implantación real en él, un compromiso real por el hombre, pero, a la vez, sabiendo que este mundo

---

[207] «Dígame alguno de una vez qué escuela de filosofía, qué otra confesión religiosa, deparan tan excelentes preceptos para toda la virtud, consuelos tan eficaces para la adversidad, remedios tan a mano para las enfermedades, consejos tan certeros, tan activos y tan expeditos para consecución del Soberano Bien.» VFC 1652.

[208] La cosmovisión propia de la cultura es, según Ortega, la afirmación «"del intramundo"», *o.c.*, 529.

[209] El mal del hombre sucede porque «han olvidado que son peregrinos en la vida» (VFC 1659).

[210] Cf. DD 541.

no es absoluto en sí, sino referido a una realidad superior [211]. Es un "vivir en este mundo" como un *camino* hacia el otro, un no quedarse en los bienes de este mundo como supremos sino "relativos" a los celestes [212]. Por tanto, no predica Vives el "desprecio" del mundo (o "fuga mundi"), sino *la encarnación en el mundo*, el compromiso con los bienes mundanos, pero, eso sí, dándoles "el uso debido", que consiste no en tratarlos como bienes absolutos, sino relativos, referidos a bienes superiores:

> «No repudiamos, no, lo que Dios ha creado, sino que de ello hacemos recto uso» VFC 1650; «nuestro Maestro y Legislador nos manda ser diligentes y asiduos en las cosas presentes y poner en ellas el empeño posible» VFC 1652.

En consecuencia, el lugar vital del *humanista* es el mundo. Y un estar en él desde la referencia a "lo nuevo", a lo que "todavía no es". Vive afincado en una tierra, pero con unos parámetros intelectuales distintos a los sociales. El mundo del educador es el camino: pertenece a un pueblo, pero sin compartir sus referentes, empujando para que avance hacia algo más. Otro modo de describir la realidad del educador es decir que su condición es la de la tensión, y, concretando más, el sufrimiento. Este es el *ejemplo* de Cristo: el maestro *de* la humanidad [213] por ser maestro *en* humanidad [214].

> «Empero, *el Maestro de la sabiduría celestial* vino exclusivamente para enseñar aquella doctrina sin la cual viviríamos en la miseria más extremada y en los mayores males imaginables, y para mostrarnos *el camino del retorno a aquellos bienes* de los cuales nos habíamos despeñado. Esto sólo era decoroso y conveniente que nos enseñara; los otros menesteres más humildes que se refieren al curso de esta vida, dejólos a la industria y sagacidad humanas.» VFC 1648; cursiva mía.

---

[211] En este sentido es ilustrativa anécdota que cuenta Ortega: «Un día del año 1531-1532 Vives convida a comer en su modesta casa de Brujas a Iñigo Yáñez de Azpeitia, que luego se llamará Ignacio de Loyola. Convida el humanista Vives al soldado español que ha arrojado la espada y se dispone a crear una milicia que conquiste *este* mundo; fíjense bien, porque es algo esencial: una milicia que conquiste *este* mundo a pesar de ser una orden religiosa. (...) Durante la refacción el humanismo y el místico, el tremendo vasco y el tibio valenciano, hablaron de Dios. No sabemos lo que dijeron; solo sabemos que a Vives le hizo fuerte impresión lo que oyó a Ignacio de Loyola.» Ortega: «Vives-Goethe», en *Obras completas* IX, 524.

[212] Zubiri interpreta la metafísica que surge a partir del cristianismo como un pensar sobre el horizonte de la *creación*; ser es "ser creado". Cf. Zubiri: «Sobre el problema de la filosofía», *Sobre el problema de la filosofía y otros escritos (1932-1944)*, Madrid, Alianza, 2002, 17-124; *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, Madrid, Alianza, 1994.

[213] En el capítulo cuarto ("Cristo trajo consigo la luz") del libro quinto de VFC, 1647-1648, presenta a Cristo como Maestro por ser la *luz misma de Dios venida al mundo*. Dice expresamente Vives que Cristo no sólo ilumina a su Iglesia, sino a los hombres de otras creencias.

[214] Al final del libro segundo de la segunda parte de DD, dice que el pedagogo ejemplar es el «Divino Artista, aquel Maestro celestial, la Sagrada Historia evangélica.» DD 572.

35.7. Conclusiones.

1. El educador se encuentra constitutivamente insertado en su mundo, preocupado por la marcha de su sociedad, cuidando de su cultura. El lugar vital del educador es responder a las necesidades sociales desde los últimos referentes de sentido.
2. El cuidado de la cultura se manifiesta en la revisión de los valores o fines de la sociedad, con el objetivo de proponer unos valores verdaderamente humanizadores.
3. No hay propuesta cultural verdaderamente nueva sin una "vuelta" a las fuentes humanistas del saber. No hay, pues, renacimiento cultural sin tradición (ni sin investigación). El temperamento filosófico de Vives, su modo de enfrentarse a la realidad, es ejemplo para la investigación. De un lado, siente un gran respeto por los clásicos [215]. De otro lado, el sentimiento de esperanza le lleva a poner manos a la obra, en concreto: a la *revisión crítica de la Tradición* [216]. Pero no quiere crear escuela, no quiere que le sigan en sus opiniones, pues sabe que no es protagonista de nada; la protagonista es la Naturaleza (= el orden objetivo de valores al que está referido el estudioso). Quiere, en definitiva, crear cultura:

   > «yo no querría que nadie se me adhiriese y se me pegase a mi como mi propia sombra. Jamás seré ni autor ni predicador de secta alguna (...). Si en algún punto, amigos míos, os pareciere atinado mi parecer, sostenedlo por verdadero, no por mío.» DD 342.

4. El sentido de las creaciones culturales es:

[215] Véase en este texto la actitud de respeto de Vives hacia los clásicos: «he tenido que sostener hartas disputas contra los autores primitivos, (...) contra los más autorizados y aprobados por un consentimiento tradicional. En este punto, si se me quiere creer, muchas veces me avergoncé de esta empresa mía y yo mismo condeno mi confiada presunción por atreverme a discrepar de unos escritores consagrados por los siglos, y singularmente de Aristóteles, cuyo talento en todos los ramos del humano saber, cuya industria, cuya diligencia yo admiro y venero con una admiración y veneración únicas.» DD 341.

[216] «¿Por ventura el mismo Aristóteles no se atrevió a descuajar las opiniones de sus antecesores?» DD 342. El mismo Séneca dijo: «"Aquellos que antes que nosotros promovieron esos estudios, no son nuestros amos, sino nuestros guías."» DD 342.

4.1. Superar la parálisis cultural que introduce en la cultura la "costumbre" y el hábito de la comodidad. La actividad pública del educador se desarrolla en forma de "crítica" o revisión del estado de salud vital de los valores culturales vigentes. Por tanto, es necesario que el educador esté abierto a los problemas de su sociedad y que tenga valor para enfrentarse a las viejas formas de cultura.

4.2. Pero el sentido o finalidad de la actividad del educador en su crítica cultural no es la destrucción, sino inyectar energía (dynamis) a la vida del espíritu. Debe, pues, ofrecer nuevas "posibilidades" existenciales. Pero la meta de todas las creaciones es el mejoramiento del hombre. No vale toda acción social. Hay una actitud intelectual correcta y es aquella remite todo cambio social a una meta: "lo que mejora al hombre". Las creaciones culturales debe ofertar al hombre valores vitales con sentido, debe inyectarla vida de razón vital.

5. Las crisis cultural proviene del olvido, por parte de los educadores, del *bien-común*, por perversión de los ideales (ideología) o por adaptación a intereses particulares.

6. La regeneración cultural comienza por la restitución del "bien-común", es decir, por la creación de *proyectos comunes*. Lo que el educador debe cuidar y defender es *lo público*. El compromiso radical del educador es con lo público. Y los "proyectos comunes" no nacen de las confrontaciones de intereses sociales fragmentarios. La finalidad de la educación no está al servicio de ningún interés de ningún grupo social, sino que pertenece al orden de "lo humano" depositado en la historia (la "concordia" de las disciplinas). Por tanto:

6.1. Es responsabilidad del educador velar por el fin de la educación. La *participación* en la estructura organizativa de Centro de toda la comunidad educativa, no debe excluir en ningún caso la responsabilidad pública del educador.

6.2. En última instancia, el educador está referido, no a los intereses de los alumnos, ni de los padres, ni de los "expertos" en psicopedagogía, ni de su propia voluntad, sino que su referente

superior y su único dueño es la “comunidad de grandes pedagogos” de la Humanidad.

7. “Lo público” está constituido por los siguientes parámetros:
    7.1. El fin es la concordia.
    7.2. El único enemigo es “la ignorancia”.
    7.3. Llamada a excluir las guerras ideológicas y, a la vez, a la coherencia de vida (virtud del educador).
    7.4. El bien de la vida social está en la *virtud* (agápe). La sociedad ideal es aquella en la que reina “la virtud”, como un modo de estar en el mundo, pero referido a los valores superiores.
    7.5. Por tanto, la raíz de la regeneración es la *educación*.
8. En conclusión: el educador es un “creador cultural”, y no, como define hoy el discurso educativo, un mero transmisor cultural. El educador se juega, al fin y al cabo, todo su potencial y toda su razón se ser en la *actualización*, es decir, en la concreción efectiva de los valores perennes de la historia de la cultura, rastreando y desentrañando en nuestro contexto las “semillas” (las potencialidades) capaces de crear “nuevas realidades”.

Capítulo 36

ROUSSEAU

La religión de la tolerancia

Introducción

De entrada, hay que afirmar que la lectura del *Emilio* se desvirtúa si nos olvidamos de su real contexto de sentido, a saber: la educación del individuo es imposible si no se tiene en cuenta la sociedad en la que vive; el hombre que hay que educar es también un "hombre político". De hecho, el *Emilio* formar parte de una trilogía: *Discurso sobre las ciencias y las artes, Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (en el *Contrato social*) y *Emilio* [217]. El *Emilio* no es, pues, simplemente una obra de técnicas pedagógicas. La cuestión social y el problema de la cultura es ineludible en el discurso educativo. En este capítulo buscamos, en concreto, la función social que asigna al educador. Como es normal en Rousseau, afronta el tema yendo *in recto* a las últimas cuestiones del sentido, es decir, planteando los referentes de identidad del educador *en tanto que referido a "lo público"*.

36.1. El problema del "orden social justo".

> «La literatura y el saber de nuestro siglo tienden mucho más a destruir que a edificar. (...) Pese a tantos escritos que, según dicen, no tienen más

[217] Dice el propio Rousseau: «(...) mis tres escritos principales, a saber, ese primer *Discurso*, el que versa sobre la *Desigualdad* y el *Tratado de la educación*, obras las tres que son inseparables y que forman un mismo conjunto.». «Cartas a Malesherbes (12 de enero de 1762)», en *Las ensoñaciones del paseante solitario,* Alianza, Madrid, 1979, 183. Rousseau, *Del Contrato social. – Discurso sobre las ciencias y las artes. – Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Alianza, Madrid 1980. Trad.: M. Armiño.

> meta que la utilidad pública, la primera de todas las utilidades, que es el arte de formar hombres, todavía está olvidada.» Em., 30.

La primera y más básica finalidad pública de la educación es muy clara para Rousseau: hacer hombres [218]. Pero, dado que la educación se da inevitablemente en un contexto social, esta finalidad lleva al educador a la necesidad de revisar "los fines" que guían al modelo educativo vigente [219]. Esta es una tarea a la que necesariamente está abocado el educador, porque, para Rousseau: o formamos hombres o formamos esclavos [220]. No hay alternativa. El demagogo forma esclavos; el educador forma hombres [221]. Ahora bien, formar "hombres" significa, en Rousseau, que hay que educar para hacer "hombres libres" en medio de la sociedad. Esto nos lleva considerar cómo puede el educador *engendrar* hombres con una conciencia "social libre" en medio de un mundo "injusto" y dominado por la dinámica de la esclavitud. Este es el problema de la *libertad* y la *justicia*: sólo podemos educar "en" libertad y justicia, si encontramos un orden racional que nos muestre lo que es "la" libertad y "la" justicia. En otros términos, es el problema del "orden social justo", o, como dice Rousseau, el problema de la «justicia y la razón» [222].

En este punto, introduce Rousseau una distinción que es la condición de posibilidad para *superar* el actual estado de cosas (injusto): uno es el "estado social" (u orden civil) y otro el "estado de naturaleza" (u orden originario). Esta diferenciación de "órdenes" es fundamental para considerar lo que sea *lo público*. El "estado de naturaleza" es, para Rousseau, el *orden ideal*, en el que reina la igualdad real e indestructible entre los hombres [223]. En cambio, en el "orden civil" existe desigualdad e injusticia [224].

> «En el estado civil hay una igualdad de derecho quimérica y vana, porque los medios destinados a mantenerla son los mismos que sirven para destruirla; y porque la fuerza pública agregada al más fuerte para oprimir al débil, rompe la especie de equilibrio que la naturaleza había puesto en ellos. De esta primera contradicción derivan todas las que se observa en el orden civil. (...) Esos nombres especiosos de justicia y de

---

[218] Vimos en la tercera parte de este trabajo que distingue dos tipos de hombre: el "hombre civil" y el "hombre natural", y que el objetivo de la educación es hacer nacer "la bondad natural", como condición imprescindible para que el hombre pueda ser libre.
[219] Todos los pensadores vistos plantean la necesidad de la confrontación pública.
[220] Dice Rousseau: «hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano» Em., 41.
[221] Hemos analizado el concepto de demagogia en Rousseau en la tercera parte.
[222] Em., 350.
[223] Cf. Em., 349.
[224] Sobre este tema véase, Aranguren, J.L.: «La vía democrática de Rousseau», *Ética y política*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1996, 102-109.

subordinación siempre servirán de instrumentos a la violencia y de armas de iniquidad: de donde se sigue que los órdenes distinguidos que se pretenden útiles para los demás, en efecto sólo son útiles para ellos mismos a expensas de los otros» Em., 349-350.

En nota al pie añade Rousseau: «El espíritu universal de las leyes de todos los países es favorecer siempre al fuerte contra el débil, y al que tiene contra el que no tiene nada; tal inconveniente es inevitable, y no admite excepción.» (Em., 739, nota 5).

Esta distinción delimita la función pública del educador. El demagogo forma esclavos, pero los forma porque es un *legitimador del orden social* (estado civil) [225]. En cambio, el educador crea libertad porque es *constructor de un orden social justo* [226]. Así, pues, la regeneración social es, en Rousseau, un referente de sentido esencial en la identidad del educador. Rousseau busca un cambio radical de sociedad, lo que implica que el educador debe velar y trabajar para instaurar un orden de cosas nuevo. Y, como paso previo, la revisión de las instancias culturales que niegan este fin. Siempre teniendo presente que el fin no es destruir la cultura, sino proponer un orden de cosas nuevo.

36.2. La estrategia del corazón.

Rousseau no trata el problema de la justicia social en sus aspectos jurídicos o formales, sino que aborda el problema en su radicalidad. Está convencido de que no habrá justicia en el mundo mientras no cambie el corazón del hombre [227]. La regeneración social verdadera y duradera empieza por la regeneración de los adentros del hombre.

[225] En este sentido, el demagogo es un "ideólogo". El ideólogo es el que justifica el actual estado (injusto) de cosas. Esta es la característica del "maestro orgánico", es decir, del pensador cuyo pensar no está al servicio de la verdad (estado de naturaleza), sino al servicio de una práctica social o una estructura social instaurada. Dice Rousseau de este tipo de educador: «no quiere nada tal como lo ha hecho la naturaleza, ni siquiera al hombre: necesita domarlo para él, como a un caballo de picadero.» Em., 37.

[226] Dice Rousseau: «"Proponed lo que es hacedero", me repiten constantemente. Es como si me dijeran: proponed que se haga lo que se hace» Em., 32. Algo similar dirá la Escuela de Franckfort en su crítica social: al intelectual le es propio la lucha contra las ideologías (Adorno); o la referencia a la "comunidad ideal de diálogo" (Habermas).

[227] Como ocurriera también en Platón, y a diferencia de la Escuela de Francfort, el cambio social, en Rousseau, no va por la estrategia política, sino por la del corazón. Por eso dice refiriéndose al problema de la justicia: «Éste es ahora el estudio que nos importa; pero para hacerlo bien, hay que empezar por conocer el corazón humano.» (Em., 350). Esta es también una de las claves de Platón, y lo recuerda el mismo Rousseau: «*La República* de Platón (...) es el tratado de educación más hermoso que jamás se ha escrito. Platón no hizo otra cosa que depurar el corazón del hombre» (Em., 43).

«Cuanto más examino la obra de los hombres en sus instituciones, más veo que a fuerza de querer ser independientes se hacen esclavos (...). En nuestros viajes he procurado ver si encontraría algún rincón de la tierra donde yo pudiera ser absolutamente mío; pero entre los hombres, ¿en qué lugar no se depende de sus pasiones?» Em., 710.

«La libertad no está en ninguna forma de gobierno, está en el corazón del hombre libre, él la lleva consigo a todas partes. El hombre vil lleva a todas partes la servidumbre.» Em., 713.

«¿Qué me importa mi condición sobre la tierra? ¿Qué me importa dónde estoy? Doquiera haya hombres estoy entre mis hermanos; doquiera no los haya estoy en mi casa.» Em., 711.

«¡Leyes! (...) En todas partes no has visto reinar bajo ese nombre más que el interés particular y las pasiones de los hombres. Pero las leyes eternas de la naturaleza y del orden existen desempeñan el papel de ley positiva para el sabio; están escritas en el fondo de su corazón por la conciencia» Em., 712.

36.2.1. Finalidad: llevar al fondo de los corazones el amor por la humanidad.

La intención de Rousseau es "formar el corazón", llegar al fondo del alma humana. La cuestión es: ¿cómo hacer que el hombre llegue a vivir una vida social digna, como conviene al hombre?; ¿cómo conseguir que el hombre quiera la justicia?; en definitiva: ¿cómo transmitir-enseñar la "justicia"? [228] Rousseau es muy consciente de que normativizar la conducta a través de deberes es inútil, porque la educación por deber, "por la fuerza", convierte al hombre en un hipócrita [229]. Por eso, el problema de la enseñanza de la justicia no es tanto "saber" (como retención memorística de preceptos morales), sino *ser* [230]. Y, dado que sólo se llega a *ser* mediante la *acción* [231], la cuestión de la formación del corazón humana nos lleva, en última instancia, a la necesidad de una fundamentación de la *acción social*.

36.2.2. Reto: formar el juicio.

---

[228] Esta es la misma pregunta (¿cómo enseñar la justicia a Emilio?) es la que mueve a Platón: ¿es posible enseñar la virtud?

[229] En esto es Rousseau especialmente crítico, como Platón, y enfrenta un modelo de enseñanza basado en la fuerza de la imposición frente al de la persuasión. Cf. *La República* 548b.

[230] Por eso plantea Rousseau: «el ejercicio de las virtudes sociales lleva al fondo de los corazones el amor por la humanidad; sólo haciendo el bien se vuelve uno bueno, no conozco práctica más segura.» Em., 371.

[231] Por eso Rousseau habla de la *beneficencia activa*: «Su beneficencia activa le da pronto las luces que con un corazón más duro habría adquirido mucho más tarde.» Em., 373. Y la distingue de las lecciones basadas en meras "palabras", de los educadores que basan su enseñanza en "palabrería". «Los hombres jocosos y ridículos en nada cambian la naturaleza de las cosas. Él (Emilio) hará cuanto sepa que es útil y bueno. No hará nada más.» Em., 372.

La grandeza de Rousseau es que hace una fundamentación de la acción humana, no ya sólo antropológica, sino metafísica. Y digo que es la grandeza de Rousseau, pero no porque influyera en la teoría moral posterior (como en Kant), sino porque penetra en la raíz misma de la *acción social*.

La reflexión de Rousseau tiene una preocupación vital clarísima: busca dar sentido a la acción del hombre en medio del mundo. Parte del hecho existencial de que el *amor a la justicia* en medio de la sociedad es algo que no se sustenta por sí solo; en una sociedad donde reina el mal, la injusticia y la desigualdad, el amor a la justicia no tiene lugar; o, al menos, ante las primeras batallitas de la juventud y los primeros fracasos, pronto se derrumban todos los ideales. La justicia, pues, necesita de *sentido*, de *fundamento*. De ahí que el problema de la justicia derive, en Rousseau, en un problema *de razón* [232]. De modo que la acción social justa depende de una formación del *juicio*. Inspirado en una convicción básica –que el hombre nace bueno y que es la sociedad la que corrompe al hombre-, Rousseau considera que el mal del mundo, la desigualdad y la injusticia, son *efecto del error*, de los *prejuicios*, de la obediencia a autoridades externas, en definitiva: de la *falsa formación del juicio*. Por eso su objetivo en el *Emilio* es la formación del juicio de su alumno, es decir, conseguir que su conciencia (de Emilio) sea su propia autoridad [233].

Tenemos planteada, pues, la cuestión en los siguientes términos: para que mi conciencia resista con fundamento ante el mundo, mi razón no puede buscar su fuente de sentido en el mundo –pues la sociedad pervierte al hombre-, sino dentro, en el corazón; y la fuente última del sentido de la acción en el mundo –que equivale a la pregunta por el sentido de la vida, por el sentido de todo lo que es-, se sintetiza, en Rousseau, en el *problema de la idea de Dios* [234]. Por eso, el problema de la "religión natural" [235] equivale, en Rousseau, al problema de la fundamentación de la *acción*

[232] Recuerdo que Rousseau define la cuestión del orden social justo como el problema de la «justicia y la razón», Em., 350.
[233] Por eso insiste Rousseau en que en la educación no comienza con ideas abstractas y generales: «limitados por nuestras facultades a las cosas sensibles, apenas ofrecemos asidero alguno a las nociones abstractas de la filosofía y a las ideas puramente intelectuales. Para alcanzarlas es preciso (...) hacer un progreso gradual y lento.» Em., 379.
[234] «El ser incomprensible que abarca todo, que da el movimiento al mundo y forma todo el sistema de los seres no es ni visible a nuestros ojos ni palpable a nuestras manos; escapa a todos nuestros sentidos. La obra se muestra, mas el obrero se oculta.» Em., 379.
[235] Distingo "religión natural" de la "religión revelada". Esta es la que propiamente se conoce con el nombre de religión, fundamentada en unos textos revelados. Pero Rousseau se refiere al problema de la fundamentación de la moral en términos de "religión natural". Es decir, el problema de la "religión natural" es el problema de la fundamentación moral de la justicia. Esta distinción inspirará en Kant su *La*

social justa. Dios es, en Rousseau, el garante de la justicia en el mundo. Así, pues, el problema de la educación en la justicia social queda planteado en estos términos:

> «(nosotros) que no queremos conceder nada a la autoridad, nosotros, que no queremos enseñar a nuestro Emilio nada que no pueda aprender por sí mismo en cualquier país, ¿en qué religión lo educaremos? (...) La respuesta es muy simple, en mi opinión; no lo agregaremos ni a ésta ni a aquella, sino que le pondremos en situación de escoger aquélla a que debe conducirle el mejor uso de su razón.» Em., 388. [236]

36.2.3. Contexto: experiencia de perplejidad.

El pensamiento de Rousseau no es una pura elucubración especulativa, o el resultado lógico de un razonamiento. Es una propuesta de sentido que surge de una *experiencia vital*: el mismo Rousseau nos dice que ha sufrido la consecuencia de la injusticia que, en esencia, reside en los "prejuicios sociales" [237]. Los prejuicios son la causa de la injusticia. Esta es la experiencia central, determinante, del pensamiento de Rousseau: en el mundo es el injusto el que triunfa y es la mentira la que vence. Esta experiencia es la que le dejó en un estado de *perplejidad, incertidumbre* o *naufragio*, volviendo del revés todos los valores en que creía:

> «Unas pocas experiencias semejantes llevan lejos a un espíritu reflexivo. Viendo, por tristes observaciones, invertirse las ideas que yo tenía de lo

---

religión dentro de los límites de la mera razón, aunque, evidentemente, expresado en otro planteamiento filosófico.

[236] Por eso critica a Locke, porque, aunque está de acuerdo en el fin (afirmar la idea de Dios), se equivoca en el método. En el problema el fundamento último de todo (el problema de Dios), Locke, según Rousseau, quiere formar el juicio mediante "ideas generales": «Locke quiere que se empiece por el estudio de los espíritus, y que se pase luego al de los cuerpos; ese método es el de la superstición, de los prejuicios, del error; no es el de la razón (...); es taparse los ojos para aprender a ver.» (Em., 380). Locke, siempre según Rousseau, recurre al "principio ciego" de la obediencia. He ahí el gran error: «Tan pronto como se acostumbra a las gentes a decir palabras sin comprenderlas –dice Rousseau-, es fácil, tras eso, hacerles decir cuanto se quiera.» Em., 381. Así, pues, para Rousseau, el gran aliado de la injusticia y, en general, del mal del mundo, es el error, y, en concreto, la *superstición*, los prejuicios, en definitiva: la ignorancia. Y la raíz de la ignorancia es una enseñanza "autoritaria", no basada en la formación de la conciencia. Es bien sabido que Rousseau rechaza la "educación por la fuerza", porque, como hemos dicho, hace del hombre un hipócrita, un "cumplidor de leyes por miedo al castigo". Y, al cabo, no consigue transformar al hombre realmente. Por eso critica que Locke tenga como último recurso de la justicia social el miedo al castigo divino, concibiendo a Dios como un justiciero. Esta fundamentación de la moral, para Rousseau, es no sólo falsa, sino que sigue manteniendo al hombre en su "estado social". En otras palabras, no consigue erradicar del mundo la guerra de todos contra todos. Así, pues, lo peor de la superstición, para Rousseau, es que lleva directamente a la *intolerancia*. No es ajeno Rousseau al problema del enfrentamiento que tiene lugar en Europa por causa de las creencias religiosas. «Guardémonos de anunciar la verdad a quienes no están en situación de entenderla, porque es querer sustituirla por el error. Más valdría no tener ninguna idea de la divinidad, que tener de ella ideas mezquinas, fantásticas, injuriosas, indignas de ella (...). El gran mal de las imágenes deformes de la divinidad que se traza en el espíritu de los niños es que permanecen ahí toda su vida, y que de mayores no conciben otro Dios que el de los niños.» Em., 386. En esta característica anti-polémica coincide Rousseau con Vives y Giner.

[237] Es la cuestión que plantea la Confesión del Vicario de Saboya (cf. Em., 397ss). Hemos analizado ésto en la tercera parte.

justo, de la honestidad y de todos los deberes del hombre, todos los días perdía alguna de las opiniones que había recibido» Em., 398.

«Meditaba, pues, sobre la triste suerte de los mortales, flotando sobre ese mar de opiniones sin gobernalle, sin brújula, y entregado a sus tormentosas pasiones, sin más guía que un piloto inexperimentado que desconocía la ruta y que no sabe ni de dónde viene ni a dónde va. Me decía: amo la verdad, la busco, y no puedo reconocerla; que me la muestren y permaneceré atado a ella: ¿por qué ha de esconderse a la solicitud de un corazón hecho para adorarla?» Em., 399.

Y cuando el mundo está vuelto del revés, ¿quién lleva razón?, ¿soy yo, frente a todo el mundo?, ¿quién es el loco?, ¿el mundo o yo? Este es, en suma, el contexto desde el que surge la filosofía:

«Me hallaba en esas disposiciones de incertidumbre y de duda que Descartes exige para la búsqueda de la verdad.» Em., 398.

36.2.4. Posibilidad de sentido.

Y si ese es el contexto vital, hay una *convicción básica* que hace posible la "salida del agujero". Recuerdo que la convicción básica de Rousseau es: el "hombre nace bueno"; el "estado natural" es la bondad; el hombre tiende, en el fondo de su conciencia, al bien. Así, pues, la condición existencial de duda, ante la perplejidad ante el mundo, remite a la propia conciencia. Es decir, ante el problema: ¿quién es el loco, el mundo o yo?, Rousseau se remite a la *luz interior* que habita en la propia conciencia: el «amor a la verdad» [238]. En otros términos, es posible el *sentido* y, en consecuencia, hay posibilidad de actuar justamente en el mundo, porque en el fondo del corazón humano existe una luz: *voluntad de verdad* [239].

En conclusión: el hombre puede actuar con justicia en el mundo porque, en lo hondo de su conciencia, *quiere* la verdad, quiere un "orden justo", se halla así mismo como *referido* a "lo que realmente conviene al hombre". Por eso plantea Rousseau esta cuestión en términos de "religión natural", porque, el hombre, en lo hondo del corazón ("hombre natural"), se halla a sí mismo *queriendo*, *referido*, es decir, *religado* a un orden de ser superior [240].

[238] Em., 402.

[239] Por eso el método de enseñanza del educador es «la sinceridad de corazón» (Em., 402), porque esa *querencia de verdad y de bien* sólo se enciende o "despierta" por una confesión de una persona que tenga esa voluntad, y, sobre todo, por el ejemplo de vida, como vimos en la primera parte de este trabajo.

[240] En torno a este problema sobre el hombre, Zubiri hablará de la "condición teologal" (*El hombre y Dios,* 1984; *Sobre el hombre*, 1986) y Rahner de la "condición trascendente" (*Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*, 1964).

36.3. ¿Existe un “orden justo”? ¿Cuál es el “estado natural” desde el que es posible la regeneración social? El sentido de la *acción*.

Estamos buscando los referentes sociales de la actividad educativa. Hemos visto ya que es posible la regeneración del hombre (educación del corazón) y, en consecuencia, existe la posibilidad de crear personas que transformen el mundo, porque en lo hondo de la conciencia habita la *voluntad de verdad*. El hombre, al fondo de su ser, quiere lo justo, busca un orden social mejor (ciudad ideal). Ahora bien, es bueno que el hombre se sienta referido a un “orden justo” (estado de naturaleza), pero ¿puede ser *conocido* ese orden? Tal orden, por ser universal, es la garantía de la superación de las “diferencias particulares” y la posibilidad de un “bien-común”. De modo que, si no pudiera ser conocido, estaríamos condenados a la fragmentación social, a la lucha por los propios intereses, al fanatismo. En síntesis, que la discordia pueda ser eliminada del mundo pende de la posibilidad de que pueda ser conocido un “fondo humano universal” al que podamos referirnos todos. Esta es en toda época la eterna cuestión que tiene planteada la filosofía.

36.3.1. ¿Puede el hombre recrear su realidad?

Este empeño está ligado, en Rousseau, al problema de *las posibilidades del conocimiento humano*.

> «Pero ¿quién soy yo? ¿Qué derecho tengo a juzgar las cosas, y qué es lo que determina mis juicios? (...) Por tanto debo volver primero mis miradas sobre mí para conocer el instrumento de que quiero servirme, y saber hasta qué punto puedo fiarme de su uso.» Em., 403.

Ese “volver la mirada sobre *mí*” resulta en una análisis de la *existencia*. Se sitúa más allá tanto de los materialistas como de los idealistas. La originalidad de Rousseau es no fundar el sujeto en sí mismo (como hiciera Descartes), y, a la vez, no sumirlo totalmente en lo impersonal (materialismo). En definitiva, *el Yo*, en Rousseau, *está referido constitutivamente al mundo*. Por eso dice que, en este análisis, la primera afirmación es:

> «Yo existo y tengo sentidos por los que soy afectado.» Em., 403.

No dice: “Pienso, luego existo”. La primera evidencia del Yo no es el pensamiento. La primera evidencia existencial es que el Yo existe *en* el mundo, y

referido al mundo. No existe, sino que *existe-siendo-afectado* por todo cuanto le rodea. Por tanto, el Yo no es una "inteligencia" cerrada en sí, independiente del mundo. No puedo formarme una idea de mí y del mundo, al margen del mundo. Estoy referido a él.

> «¿Tengo un sentimiento propio de mi existencia, o sólo la siento por mis sensaciones? He ahí mi primera duda» Em., 403.

Por tanto, en mi búsqueda de la verdad, de lo que me conviene para la construcción de mi destino, estoy referido a un *orden objetivo*.

> «Así, no sólo existo yo, sino que existen otros seres, a saber, los objetos de mis sensaciones» Em., 403.

Por eso no tiene razón el subjetivismo, ni la disputa entre idealistas y materialistas: si soy afectado, soy afectado por algo que no soy yo, y ese algo que no soy yo existe, porque si no existiera no me afectaría. De modo que la cuestión es "juzgar", dentro de ese orden objetivo, lo que conviene y lo que no, lo que es sano y lo que no, lo que conduce a la felicidad y lo que no.

Pero una cuestión previa es: *¿qué es juzgar*? [241] Aquí se ve de nuevo la originalidad de Rousseau: en el juicio el hombre es *activo* [242]; no reproduce el mundo, y con él la maldad, sino que es capaz de transformarlo.

> «No soy, pues, simplemente un ser sensitivo y pasivo, sino un ser activo e inteligente, y diga lo que quiera la filosofía, me atreveré a pretender el honor de pensar.» Em., 405.

No obstante, la actividad humana no "crea" el mundo, sino que re-crea. Es decir, que el juicio-activo del hombre no es absoluto, como cree el idealismo, sino que debe partir de la escucha de la realidad. Antes de decir, hay que dejar que la realidad se diga.

> «Sólo sé que la verdad está en las cosas y no en mi espíritu que las juzga, y que cuanto menos de lo mío ponga en los juicios que sobre ellas hago, más seguro estaré de acercarme a la verdad; de este modo mi norma de entregarme al sentimiento más que a la razón queda confirmada por la razón misma.» Em., 406.

Ese *sentimiento* al que se refiere Rousseau no es el espontáneo modo de acceder al mundo, sino el *sentimiento existencial*, es decir, la disposición interior del hombre

[241] «A continuación reflexiono sobre los objetos de mis sensaciones, y, hallando en mí la facultad de compararlos, me siento dotado de una fuerza viva y que no sabía que tuviera antes.» Em., 403.

[242] Dice Rousseau: «soy activo cuando juzgo (...) Que se dé tal o cual nombre a esa fuerza de mi espíritu que relaciona y compara mis sensaciones; llámenla atención, meditación, reflexión o como se quiera; lo cierto es que está en mí y no en las cosas, que soy sólo yo quien la produce (...). No soy, pues, simplemente un ser sensitivo y pasivo, sino un ser activo e inteligente, y diga lo que quiera la filosofía, me atreveré a pretender el honor de pensar.» Em., 405. Esta concepción de la inteligencia influirá en Kant.

como ser abierto a la realidad. Por tanto, es un *sentimiento originario*. De este modo, la inteligencia nace como despliegue de la propia *condición existencial*.

> «Una vez seguro, por así decir, de mí mismo, empiezo a mirar fuera de mí y me considero, con una especie de estremecimiento, arrojado, perdido en ese vasto universo, y como ahogado en la inmensidad de los seres, sin saber nada de lo que son, ni entre sí, ni en relación conmigo.» Em., 406.

Reformula así Rousseau el "sentimiento metafísico" del asombro, raíz del espíritu filosófico. El hombre no es sólo un ser *arrojado en el mundo* (Heidegger), sino *abierto al mundo* –diría Zubiri-, capaz de enfrentarse a su mundo, de responsabilizarse de él y de recrearlo.

36.3.2. Convicciones fundamentales.

Buscamos la posibilidad de conocer un orden justo. De momento, nos encontramos con un Yo abierto constitutivamente a la realidad. Pero éste es sólo el comienzo. ¿Qué soportes o convicciones últimas delimitan nuestra "abertura al mundo"? Rousseau, como educador garante del orden social, sostiene que para afirmar la justicia social (moral) hay que profesar la *creencia* en tres ideas: Dios, Inmortalidad del alma y Libertad. O dicho de otro modo: el sentimiento de fascinación que la naturaleza produce en el hombre (idea de Dios) [243]; el sentimiento de fascinación que la naturaleza humana produce en nosotros, al sentirnos arrastrados por dos fuerzas, una capaz de bien y otra capaz de mal (inmortalidad del alma); tercero, el sentimiento de posibilidad de resistir al mal y de consentir al bien (libertad).

Primero, la creencia en la idea de Dios. El primer artículo de esta creencia es: la materia tiene movimiento, y no puede moverse por sí. Debe ser movida por otro. Y, dado que no hay acción sin voluntad, hay una voluntad que mueve el mundo [244]. El segundo artículo: a su vez, lo que mueve a la voluntad es una inteligencia [245]. Y a ese

---

[243] Dejamos a un lado la concepción que Rousseau tiene de Dios. La interpretación tradicional es la siguiente: dado que en el mundo reina la injusticia, y que puede la mentira sobre la verdad, sólo garantiza nuestro compromiso en el mundo la *creencia en un ser inteligente y bondadoso*, que llamamos Dios, *que garantice que las penas que sufre el hombre en este mundo por hacer el bien le sean retribuidas en otra vida.*

[244] Dice Rousseau: «no hay verdadera acción sin voluntad. He ahí mi primer principio. Creo, pues, que una voluntad mueve el universo y anima la naturaleza. He ahí mi primer dogma, o mi primer artículo de fe.» Em., 408.

[245] «Si la materia movida me muestra una voluntad, la materia movida según ciertas leyes me muestra una inteligencia: es mi segundo artículo de fe.» Em., 411. Contra la teoría del azar dice: «si viniera a decirme que unos caracteres de imprenta lanzados al azar han dado la *Eneida* completamente ordenada, no m dignaría dar un paso para ir a verificar la mentira.» Em., 412.

ser que tiene inteligencia y voluntad «yo lo llamo Dios» [246]. Ha llegado a la idea de Dios por la razón, mediante un argumento que no repugna a la razón, pero Rousseau dice que no se trata tanto de un razonamiento como de un *sentimiento vital* [247]. Todavía no sabe nada de su naturaleza, pero lo siente.

Si la primera creencia surge del sentimiento de fascinación que produce la naturaleza en nosotros, la segunda creencia surge del *sentimiento de fascinación* que nos produce *la naturaleza humana* [248]. Es el sentimiento de confusión y desorden que produce la condición humana: «Veo mal sobre la tierra.» [249], pero un sentimiento de desorden que se percibe dentro de sí:

> «Sintiéndome arrastrado, combatido por esos dos movimientos contrarios, me decía: no, el hombre no es uno; quiero y no quiero, me siento a la vez esclavo y libre; veo el bien, lo amo, y hago el mal; soy activo cuando escucho la razón, pasivo cuando mis pasiones me arrastran, y mi peor tormento cuando sucumbo es comprender que pude resistir.» Em., 416.

Así, pues, el hombre se "encuentra" con esos sentimientos contradictorios, y le suscita a la razón la existencia de dos principios: alma y cuerpo [250].

> «Al meditar sobre la naturaleza del hombre creí descubrir en ella dos principios distintos, uno de los cuales la elevaba al estudio de las verdades eternas, al amor por la justicia y la belleza moral, a las regiones del mundo intelectual cuya contemplación hace las delicias del sabio, mientras que el otro la llevaba al rebajamiento de sí mismo, la sometía al imperio de los sentidos, a las pasiones que son sus ministros y contrariaba con ellas todo lo que le inspiraba el sentimiento del primero.» Em., 416 [251]

En tercer lugar, la creencia en la libertad. El hombre se siente a sí mismo como un ser activo, con voluntad, capaz de consentir o resistir a las pasiones. Percibe la libertad al sentir la voz del alma alzarse [252]. El hombre también siente el entendimiento:

---

[246] Em., 414.
[247] «Percibo a Dios por todas partes en sus obras; lo siento en mí, lo veo a mi alrededor» Em., 414.
[248] Así, el comienzo de la *Crítica de la razón práctica* de Kant son estos dos sentimientos de fascinación. Cf. *Emilio* 415-416.
[249] Em., 416.
[250] «Algo en ti trata de romper las ataduras que lo comprimen. El espacio no es tu medida, el universo entero no es suficientemente grande para ti; tus sentimientos, tus deseos, tu inquietud, tu orgullo mismo, tienen un principio distinto a ese cuerpo estrecho en el que te sientes encadenado.» Em., 418.
[251] Por eso se enfrenta a Locke (cf. Em., 417-418), porque niega la existencia del alma. La negación del alma, dice Rousseau, es un «sofista de mala fe» Em., 417.
[252] Dice Rousseau: «mi voluntad es independiente de mis sentidos, consiento o resisto, sucumbo o venzo, y siento perfectamente en mí mismo cuándo hago lo que he querido hacer, o cuándo no hago más que ceder a mis pasiones. Siempre tengo el poder de querer, no la fuerza de ejecutar. Cuando me entrego a las tentaciones, actúo según el impulso de objetos externos. Cuando me reprocho esa debilidad, sólo escucho

el juicio determina mi voluntad, y la causa que determina el juicio es el entendimiento, la facultad inteligente, el poder de juzgar: el hombre «elige lo bueno porque ha juzgado lo verdadero» [253]. Ese es el sentimiento de la libertad, sentir que algo me determina a juzgar lo que me conviene:

> «no soy libre de no querer mi propio bien, no soy libre de querer mi mal» Em., 419.

Así, pues, el *primer impulso* de toda acción es:

> «El principio de toda acción está en la *voluntad de ser libre*; no podríamos remontarnos más allá.» 419 (el subrayado es mío).
>
> «El hombre es, por tanto, libre en sus acciones y, como tal, está animado de una sustancia inmaterial: es mi tercer artículo de fe. De estos tres principios fácilmente deduciréis todos los demás sin que siga enumerándolos.» Em., 419.

Este es el "viaje" que hace Rousseau al mundo interior, que también hiciera Platón. Éste buscaba un mundo donde el alma pudiera aparecer "desnuda", sin ningún residuo de prejuicios sociales; el alma en su pureza. Para Rousseau, la creencia que sustenta el "mundo interior", que es el principio sobre el que se asienta la acción humana, es: el hombre es impulsado por un espíritu (eros) que le hace querer el bien, y es capaz de bien, pues, mediante su consentimiento, puede hacer lo justo, y, mediante su resistencia, puede evitar el mal. «El principio de toda acción –dice Rousseau- está en la voluntad de ser libre; no podríamos remontarnos más allá.» [254]. Vemos, pues, en este principio (voluntad de ser libre) sintetizado la garantía del orden social, o, mejor dicho, la esperanza en la posibilidad de crear un mundo nuevo.

36.3.3. La acción está impulsada por la búsqueda de verdad.

La confianza de Rousseau en el hombre, de lo que es muestra la afirmación de las tres creencias anteriores, concluye en la posibilidad que tiene el hombre de superar el error, pues esto, en definitiva, es lo que estamos buscando: la posibilidad de la regeneración social depende de la posibilidad de librarnos de los prejuicios que nos llevan al fanatismo. ¿Cómo podemos librarnos de nuestros prejuicios? Pues si escuchamos nuestra condición de *estar referido* a la verdad. Que el hombre actúe "*de*

---

a mi voluntad; soy esclavo de mis vicios, y libre por mis remordimientos; el sentimiento de mi libertad sólo se borra en mí cuando me depravo y cuando impido, finalmente, a la voz del alma alzarse contra la ley del cuerpo.» Em., 418.

[253] Em., 419.

[254] Em., 419. Si Platón se remonta a la "voluntad de verdad", Rousseau a la "voluntad de ser libre". Es la afirmación del mismo orden de cosas, sólo que ahora traspuesto a la voluntad interior (= consentimiento).

buena fe” no es garantía suficiente de que “estemos” en la verdad y que, consecuentemente, hagamos el bien. No es, pues, la “pura voluntad” la que sustenta en última instancia la bondad y la verdad del hombre, sino sólo *la intención de verdad*.

> «En justa desconfianza de mí mismo, lo único que le pido, o mejor dicho que espero de su justicia (de Dios), es enderezar mi error si me extravío (...). No por obrar de buena fe me creo infalible. (...) Sólo él (Dios) puede curarme de la ilusión que me engaña, por más que venga de mí. He hecho cuanto he podido por alcanzar la verdad, pero su fuente está demasiado alta: cuando me faltan las fuerzas para ir más lejos ¿de qué puedo ser culpable? A ella corresponde acercarse.» Em., 440.

Lo que garantiza la bondad y la verdad –entiéndase: la acción social justa y recta-, es la *apertura* a la búsqueda de la verdad. La premisa, pues, es que comprendamos que el hombre no posee la verdad, que el hombre *está referido* a un orden distinto de su subjetividad, a un orden objetivo de valores. Por tanto, previa a la intención de hacer el bien, está la condición existencial fundamental de la intención de querer la verdad. Esta es, para Rousseau, la fuerza primera de nuestra conciencia: la luz interior. Y se concreta en esa apertura a la realidad. De modo que, y en otras palabras, la *acción* recta del hombre se funda en la *contemplación* de la verdad.

> «Para elevarme por adelantado tanto como sea posible a ese estado de felicidad, de fuerza y de libertad, me ejercito en las sublimes contemplaciones. Medito sobre el orden del universo, no para explicarlo mediante vanos sistemas, sino para admirarlo (...). Converso con él (...); me enternezco con sus beneficios, lo bendigo» Em., 440.

36.3.4. Referencia a un “orden de valores absoluto”.

Rousseau es consciente de que la búsqueda de la verdad no trae más que complicaciones, tristeza, y hasta lleva al abandono, al ver que el injusto y la mentira triunfa.

> «¡Cuántas veces en mis búsquedas me he cansado de la frialdad que sentía en mí! ¡Cuántas veces *la tristeza y el hastío*, derramando su veneno sobre mis primeras meditaciones, me las hicieron insoportables! Mi corazón árido no prestaba sino un celo lánguido y tibio al amor por la verdad. Yo me decía: *¿por qué atormentarme buscando lo que no existe? El bien moral no es más que una quimera*; lo único bueno son los placeres de los sentidos. ¡Oh, cuando una vez se ha perdido el gusto por los placeres del alma, qué difícil es recobrarlo!» (Em., 435, cursiva mía.)

La búsqueda de la verdad y el ejercicio de la virtud llevan a la infelicidad [255]. ¿Por qué debemos amar la virtud si nos trae complicaciones? ¿No es mejor pasar la vida lo mejor posible? Por eso se pregunta Rousseau:

> «Por más que se quiera establecer la virtud por la sola razón, ¿qué sólida base se le puede dar.» Em., 436.

Para responder a este interrogante, Rousseau recurre al argumento de Dios.

> «Si la Divinidad no existe, sólo el malvado razona, el bueno no es más que un insensato.» Em., 436.

Entramos aquí en una cuestión eterna en el mundo de la cultura, presente en el problema de la fundamentación de la ética, como mostrará Kant, como replantearán Kolakowsky, Sartre,... y como narra Dostoievsky. Lo importante para nuestro estudio es centrarnos en el problema de la fundamentación del "orden social". Para Rousseau, la referencia a la verdad implica la creencia en la existencia de un "orden objetivo de valores". De lo contrario, no es posible salir del subjetivismo, y, en consecuencia, de la intolerancia y el fanatismo. Llamémosle "Dios" u "orden objetivo de valores", lo importante es afirmar la posibilidad de la justicia y de la felicidad humana. Por eso llama Rousseau a ese orden objetivo de valores: la «ruta de la sabiduría», «la fuente de la felicidad» [256]. Y por eso es posible que el hombre se comprometa desde sus adentros a hacer la justicia en el mundo [257]:

> «asiento al orden que él [Dios] establece, seguro de gozar yo mismo un día de ese orden y de encontrar en él mi felicidad; porque ¿qué felicidad más dulce que sentirse ordenado en un sistema donde todo está bien? Presa del dolor, lo soporto con paciencia pensando que es pasajero y que procede de un cuerpo que no soy yo. Si hago una buena acción sin testigo, sé que es vista y tomo nota para la otra vida de mi conducta en ésta. Cuando sufro una injusticia, me digo: el Ser justo que rige todo sabrá resarcirme de ella» Em., 437.

Según la interpretación que acabo de proponer, donde dice Dios puede leerse "orden objetivo de valores", "Ciudad Ideal", "Ciudad de Hombre libres" o similares. Ese, en definitiva, es "el estado natural" al que está referido el educador:

> «Todos los deberes de la ley natural, casi borrados de mi corazón por la injusticia de los hombres, vuelven a trazarse en él al nombre de la eterna justicia que me los impone y que me ve cumplirlos.» Em., 437

---

[255] «Nada es más digno de amor que la virtud, pero hay que gozarla para encontrarla tal.» (Em., 436). Esta idea también será recogida por Kant en la *Crítica de la razón práctica*.

[256] Em., 437.

[257] Es el mismo problema de Platón o Agustín: «La diferencia estriba en que el bueno se ordena por relación al todo y el malvado ordena el todo por relación a él.» Em., 436.

Esta es, en conclusión, la creencia que funda el *valor* del hombre para resistir al mundo y para *crear realidades nuevas*. Hemos llegado así a la puesta en claro de la finalidad social del educador, como referente innegociable de su actividad: el educador está referido a un "fondo humano universal". Para Rousseau, este fondo universal es aquel "estado natural" que posibilita al educador *recrear* su sociedad. Por decirlo en un lenguaje más actual, es el nivel teórico necesario desde el que poder *crear proyectos sociales globales*. Por otra parte, esta es una cuestión de gran actualidad. Vivimos en una "cultura democrática" que considera la participación como defensa de los intereses particulares, de modo que toda la cultura democrática se ha quedado en el nivel jurídico (garantía de la defensa de los intereses de cada grupo). Este nivel jurídico instaura una cultura individualista, que conduce a la *fragmentación* social. Por el contrario, vemos en Rousseau que sólo existe un *proyecto común*, una *cultura participativa*, si conseguimos llegar a "un común denominador" (forma humana universal), a un acuerdo básico.

El orden social (= lo público), para Rousseau, no tiene su garantía en las leyes (nivel jurídico); éstas perpetúan la injusticia y la desigualdad. Es decir, el orden social no se justifica por sí mismo, sino por su referencia al "orden justo" (lo que "debe ser"). Y el contenido último de éste orden es la *afirmación del hombre*. De este modo, la educación, como profesión con una función social, implica una *pro-fesión* por parte del educador, una *opción* por "lo humano". Es más, para Rousseau, el garante del *orden social justo* es el educador. Es él el que *defiende "lo público"*. Y defender "lo público" es *profesar al hombre, lo humano y todo lo humano, y todo referido al hombre.* Llegamos, pues, a una concepción del educador como *profesor* (opción por) y su trabajo como *profesión* (confesión de los principios de humanidad) [258].

Ahí queda referido el sentido último del trabajo en la sociedad, y en concreto, del trabajo del profesor en la sociedad. Esta es la función pública del educador. Por eso podemos decir, parafraseando a Husserl, que el educador es *funcionario... pero de la humanidad*.

---

[258] Rousseau considera que el educador está tan "ligado" a la "profesión de un orden justo"; habla de *religación*, dando a entender que esta misión es inherente a su función. La función docente está "re-ligada" al problema del orden justo. Por algo Sócrates considera su misión como divina.

36.4. “Lo público”: religión de la tolerancia.

Hemos expuesto la condición existencial y las convicciones fundamentales que delimitan la acción social del educador. Su acción pública lleva implícita una opción por un “orden justo”. Por eso, el educador *profesa* la defensa de “lo público” y lucha para que su ordenamiento sea justo. Ahora bien, ¿qué es *aquello* que profesa públicamente? Rousseau lo expone con el término “religión de la tolerancia”. Entramos, así, en el diseño de ese orden objetivo básico de valores que es necesario para ordenar la convivencia social.

36.4.1. Voluntad de diálogo.

Inmediatamente después de exponer las firmes creencias, que dan sentido a la acción del hombre en el mundo, Rousseau desarrolla las consecuencias sociales [259]. Sin embargo, se observa una contradicción (aparente) en sus palabras: antes ha dicho que son “creencias firmes”, y ahora dice que entramos en un terreno de dudas, de opiniones.

> «El examen que me queda por hacer es muy diferente; no veo en él más que dificultad, misterio, oscuridad; no aporto a él sino incertidumbre y desconfianza. Sólo me decido temblando, y os digo más mis dudas que mi opinión.» Em., 441

¿Contradicción? No. Estamos en el orden social de la existencia. Recuerdo que Rousseau quiere huir del dogmatismo y de la intolerancia, porque son los causantes principales del mal social. Estamos en el siglo de las luchas de religiones. Por eso, aun a pesar de sus certezas personales, muy firmes, prefiere abandonarlas y coger el camino de la duda. No quiere caer Rousseau en el mismo error (dogmatismo), y busca toda precaución: sabe que el origen del dogmatismo es el *orgullo del hombre*.

> «Ved, hijo mío, a qué absurdidad llevan el orgullo y la intolerancia cuando todos quieren abundar en su opinión y creer que tienen razón exclusivamente sobre el resto del género humano.» Em., 459.

No obstante, no se queda en la duda –ni en la indeterminación que conlleva todo escepticismo-, sino que exhorta a que nosotros mismos revisemos en nuestra conciencia la veracidad de las creencias. Ofrece su opinión a la conciencia, para que ella juzgue:

---

[259] Cf. Em., 440-468.

> «recordad que en este punto todas mis afirmaciones son únicamente razones de duda. Buscad la verdad vos mismo: en cuanto a mí, no os prometo más que buena fe.» Em., 441.

Pero no está encerrando al hombre en el subjetivismo. Lo que está proclamando es, en primera instancia, que cada individuo está referido a la verdad, a un orden objetivo: la Naturaleza (como fuente del orden justo).

> «Mostradme qué se puede añadir para gloria de Dios, para bien de la sociedad, y para mi propio beneficio a los deberes de la ley natural, y qué virtud haréis nacer de un nuevo culto, que no sea una consecuencia del mío. (...) Ved el espectáculo de la naturaleza, escuchad la voz interior ¿No ha dicho Dios todo a nuestros ojos, a nuestra conciencia, a nuestro juicio?» Em., 442

Así, pues, lo que Rousseau afirma es que la clave de la eliminación del mal de la sociedad reside en la conciencia. Todo el peso de la reconstrucción social recae en el "espíritu subjetivo", por decirlo en la terminología hegeliana [260]. Asienta la respuesta al conflicto social en el corazón humano: todo depende del compromiso y la responsabilidad individual ante la sociedad. Ahora bien, a esta responsabilidad le es inherente una *forma*: la referencia al "orden social ideal" (estado de naturaleza). La referencia al Absoluto (la Naturaleza) es una referencia ideal: el hombre está referido a la verdad, pero no llega a poseerla [261]. Por tanto, el estar del hombre en el mundo ha de estar caracterizado por la *tolerancia*. Y es que Rousseau quiere afincar conscientemente la acción social en un terreno alejado tanto del absolutismo dogmático, como de la "mera buena intención". Una sociedad no lleva al orden justo porque el camino de la intolerancia de las verdades absolutas, ni tampoco por el sentimentalismo de mera buena intención.

Hay que advertir que lo que está afirmando Rousseau de la *tolerancia* muy lejos está de lo que actualmente se entiende por tal. Para Rousseau, la tolerancia es la actividad misma del pensamiento en la búsqueda de lo "socialmente compartido". No es, pues, aceptación pasiva, por indiferencia, sino búsqueda comprometida de lo justo. En definitiva, la tolerancia significa que la *forma social del pensamiento es el diálogo*. Por tanto, el educador, como responsable de ese orden justo (lo público), cultiva, no ya la indiferencia ante las diversas formas de vida, sino la *voluntad de diálogo*. En

[260] Sin embargo, Hegel dirá que el "espíritu objetivo" tiene que ser revisado y reasumido en el "espíritu subjetivo", pero ambos están referidos y reabsorvidos en el Espíritu Absoluto.

[261] Parece adelantarse así a la teoría del conocimiento de Kant, en la distinción entre el "fenómeno", que es lo que yo puedo alcanzar, y el "noúmeno" que es lo que busco pero no puedo encontrar; aunque el Ser existe, no lo puedo alcanzar; todo lo más que puedo alcanzar es el "Ser-para-mí".

conclusión: Rousseau no se queda en el aspecto superficial (jurídico) del diálogo, como posibilidad de defensa de unos intereses particulares, sino que ahonda hasta su raíz: *voluntad* de buscar lo justo, lo universal y comúnmente compartido.

Así, pues, refiere el tema, de lleno, a la educación: la sociedad nueva es posible, no si conseguimos instaurar unos "procedimientos jurídicos igualitarios" en el que cada uno pueda defender sus intereses (aun por muy importante que ésto sea), sino, más bien, si conseguimos educar al hombre *para que quiera y busque la verdad... en diálogo*.

36.4.2. El culto verdadero es el culto interior.

Rousseau contrapone la verdadera finalidad social de la educación (tolerancia) al falso modelo de la educación autoritaria (intolerancia). Pero, ¿qué es lo que ocurre en el corazón del hombre que entra en la dinámica de la *intolerancia*? Pues, básicamente, que se *aparta de la búsqueda de la verdad*. Y, cuando esto sucede, se cree por encima de los demás (orgullo del hombre). Dicho sintéticamente, cae preso del mayor de los *prejuicios*: creerse en posesión de la verdad.

> «Arrastrado por los prejuicios de la educación y por ese peligroso amor propio que siempre quiere elevar al hombre por encima de su esfera, no pudiendo elevar mis débiles concepciones hasta el Gran Ser, me esforzaba por rebajarlo hasta mí. (...) Quería comunicaciones más inmediatas, instrucciones más particulares, (...) quería luces sobrenaturales, quería un culto exclusivo, quería que Dios me hubiera dicho lo que no había dicho a otros, o lo que otros no habrían entendido como yo.
>
> »(...) Consideraba esa diversidad de sectas que reinan sobre la tierra y que mutuamente se acusan de mentira y de error; preguntaba: *¿Cuál es la buena?* Todos me respondían: *La mía*; todos decían: sólo yo y mis partidarios pensamos correctamente, todos los demás están en el error.» Em., 443.

Por tanto, la corrupción de la conciencia (como deseo del corazón humano que nos impulsa a la verdad) es interpretada como falso giro interior: *auto-idolatría*, o *autoendiosamiento*. Es, pues, la falsificación del ser del hombre (que, como hemos dicho, consiste en *ser religado*). Por tanto, el intolerante es el que se cree a sí mismo como Dios: se cree en posesión de la verdad. De ahí que, en contrapartida, la verdadera religión (religión natural), según Rousseau, sea la de la *autoformación*: búsqueda de la verdad.

> «¿Buscamos, pues, sinceramente la verdad? No otorguemos nada al derecho de nacimiento y a la autoridad de los padres y de los pastores,

> sino que sometamos a examen de conciencia y de la razón cuanto nos han enseñado desde nuestra infancia.» Em., 444.

La autoformación (educación) es la *religión universal*, más allá de cualquier creencia particular. Este es el *fundamento* del orden social. Esta es la posibilidad de crear un orden social en el que podamos entendernos todas las culturas, todas las formas de vida. Desde este deseo (querencia de justicia) puede haber entendimiento y enriquecimiento mutuo. Por eso, su expresión "si Dios no existe, todo está permitido", puede traducirse: si no existe la educación del orden interno del hombre, no habrá entendimiento entre culturas.

> «El culto que Dios pide es el del corazón» Em., 442. «Dios quiere ser adorado en espíritu y en verdad; deber es éste de todas las religiones, de todos los países, de todos los hombres. En cuanto al culto externo, si debe ser uniforme para el buen orden, eso es mero asunto de policía, para eso no hace falta revelación.» Em., 443.

36.4.3. La religión de la tolerancia.

Rousseau no está fundando ninguna religión nueva. Está fundamentando *filosóficamente* el orden social. E identifica "lo público" (orden justo) con "religión de la tolerancia" (compromiso por el bien-común), y, a su vez, identifica "tolerancia" con "educación" (voluntad de diálogo). De modo que la educación es el ámbito social que tiene en sus manos la defensa de "lo público". Porque la educación es la que hace volver al hombre hacia el verdadero culto:

> «cerré todos los libros. Sólo hay uno abierto a todos los ojos, el de la naturaleza. (...) adorar a su divino autor» Em., 459.

Rousseau también tiene sus creencias personales en su Dios particular [262]. Pero no lo afirma como la religión verdadera [263]. Evidentemente, porque no es éste el caso. Socialmente, no puede decir que es el Dios verdadero sino en aquello que coincide con la *religión natural*. Sólo afirma de Dios lo relativo a la moral:

> «estoy completamente decidido sobre los principios de todos mis deberes. Sirvo a Dios en la sencillez de mi corazón. No trato de saber más que lo que importa a mi conducta; en cuanto a los dogmas que no influyen ni sobre las acciones ni sobre la moral, (...) no me preocupa para

[262] «También os confieso que la majestad de las Escrituras me sorprende, que la santidad del Evangelio habla a mi corazón.» Em., 460. Sobre la semejanza de Cristo con Sócrates dice: «Sí, si la vida y la muerte de Sócrates son de un sabio, la vida y la muerte de Jesús son de un Dios.» Em., 461.

[263] Dice que en este asunto mantiene un «escepticismo involuntario» Em., 462. Es involuntario porque, aunque siente la cercanía de Cristo, no lo puede afirmar socialmente, por respeto a las creencias de las otras personas. ¿*No es eso un profundo respeto activo*?

nada. (...) Creo buenas a todas (las religiones particulares) cuando se sirve a Dios convenientemente: el culto esencial es el del corazón. Dios no rechaza su homenaje, cuando es sincero, sea la que fuere la forma en que se le ofrezca.» Em., 462.

Lo que hace Rousseau no es negar las religiones reveladas [264], sino que intenta fundamentar el "orden social". Es una fundamentación racional, y, por tanto, universal: así, según Rousseau, es posible el entendimiento entre todos los hombres, y crear una sociedad de enriquecimiento mutuo. Por tanto, lo importante de la acción social, sea de la religión que sea, es el orden justo. Por eso dice Rousseau en boca del Vicario:

> «cuando me acerco al momento de la consagración (...) trato de aniquilar mi razón ante la suprema inteligencia. (...) Predicaré siempre la virtud a los hombres, siempre los exhortaré a obrar bien, y mientras pueda les daré ejemplo. Sólo a mí corresponderá (...) afirmar su fe en los dogmas verdaderamente útiles y que todo hombre está obligado a creer: pero ojalá nunca quiera Dios que les predique el dogma cruel de la intolerancia» Em., 463.

Por algo esta idea de tolerancia ha sido considerada como fuente de Ilustración y como origen del *moderno Estado laico en Europa*. En conclusión, el educador, como agente social, profesa la "religión natural" de la tolerancia. La primera religión, la natural, la que conviene al hombre en tanto hombre (estado de naturaleza), es la tolerancia [265].

36.5. El educador como *creador cultural*: el ensayo.

> «Creerán (los que leen el *Emilio*) estar leyendo menos un tratado de educación que las ensoñaciones de un visionario sobre la educación. ¿Qué hacerle? No es sobre ideas de otro sobre lo que escribo; es sobre las mías. No veo como los demás hombres; hace tiempo que me lo han reprochado (...); de mí depende no cambiar de sentimiento sino

[264] En este asunto es secundaria la cuestión de si niega o no la religión revelada. Lo que está haciendo Rousseau es reclamar una *actitud filosófica* ante la vida. Sería motivo de un trabajo estudiar a fondo en Rousseau la concepción de religión revelada.

[265] Algunos críticos sociales, sobre todo de la corriente de la llamada postmodernidad, niegan la posibilidad de un fundamento racional del orden social. Mucho se podría decir sobre este asunto. No obstante, y sintetizando al máximo, creo que el motivo del rechazo es menos teórico que práctico. En concreto, creo que es porque la vida no les ha puesto en situación de catar con hondura el sabor del sufrimiento, el poder del mal y de la suciedad de la mentira. El propio Rousseau dice (es el consejo que el Vicario da a Rousseau): «Huid de aquellos que (...), derribando, destruyendo, pisoteando cuanto los hombres respetan, quitan a los afligidos la última consolación de su miseria, a los poderosos y a los ricos el único freno a sus pasiones, arrancan del fondo de los corazones el remordimiento del crimen, la esperanza de la virtud, y todavía se jactan de ser los bienhechores del género humano.» Em., 467

> desconfiar del mío: eso es cuanto puedo hacer, y cuanto hago. Que si adopto a veces el tono afirmativo, no es para imponerlo al lector; es para hablar como pienso.» Em., 31-32.
>
> «Lectores, recordad siempre que quien os habla no es ni un sabio ni un filósofo, sino un hombre sencillo, amigo de la verdad, sin partido ni sistema; un solitario que, viviendo poco con los hombres, tiene menos ocasiones de imbuirse de sus prejuicios, y más tiempo para reflexionar sobre lo que le sorprende cuando trata con ellos. Mis razonamientos se fundan menos sobre principios que sobre hechos» Em., 150

El educador no es un partidista, ni está al servicio de ningún grupo social, ni justifica la costumbre de ninguna cultura, ni es esclavo incluso de ningún sistema de pensamiento. Es simplemente amigo de la verdad. El educador, es, básicamente, un observador de la realidad, implicado en los problemas humanos, pero con los ojos puestos lejos de los prejuicios normalizados. Por eso, al decir Rousseau que es un solitario, la intención es subrayar la referencia a esa "isla" (de la que hablara Platón) a la que aspira todo pensador: el mundo ideal, el mundo de la Luz, que desea todo hombre desde lo más profundo de su ser. Rousseau sigue siendo fiel a esa llamada eterna que anida en el fondo del corazón. Como un Ulises moderno, navega hacia su verdadero hogar... pero no para aislarse del mundo, sino para volver y adentrarse más adentro. El retorno a la caverna es el destino de todo educador. Pero ahora, una vez que vuelve al mundo, no lo hace con los mismos prejuicios, sino trayendo un mensaje, como Zaratustra al bajar de la montaña.

Una de las pocas certezas que Rousseau trae al mundo es la humildad de pensamiento, el no creerse en posesión de la verdad, proclamando, como un Sócrates moderno: *"sólo sé que no sé nada"*. Pero una humildad con la fuerza suficiente para buscar nuevas formas de vida, con la enérgica intención de *ensayar* formas nuevas de vida. Y teniendo muy claro que esos ensayos están dirigidos a crear formas nuevas de acceder a "lo humano", formas nuevas de *relaciones humanas*, formas nuevas de diálogo. En resumen, la vida, para Rousseau, es llegar, ensayo tras ensayo, *al encuentro del hombre*. Por eso la acción más grande que puede llegar a hacer el hombre es *educar: hacer hombres*.

36.6. Conclusiones.

1. La función pública esencial del educador es *construir un orden social justo*. De lo contrario, legitima la injusticia (ideólogo).
2. La construcción social de un orden justo es una tarea sustantivamente educativa. La sociedad no cambia porque cambien sus estructuras, sino porque cambie el corazón del hombre.
3. El hombre llega a ser justo por la *acción*. Así, pues, el problema de la educación del corazón es el *sentido de la acción* ante el mundo.
4. La acción humana tiene sentido si cultiva la *voluntad de verdad* (religación hacia un "orden superior") que anida en el corazón del hombre. Es decir, si busca un "orden axiológico" universal, común a la humanidad.
5. Sólo desde ese orden es posible construir un *proyecto social global* (bien-común). Por tanto, la tarea del educador es servir no a partidos o intereses particulares, sino a "lo humano". Este es el único "servicio público" del educador.
6. Como constructor de "orden justo", el educador profesa la religión de la tolerancia, como voluntad de diálogo para buscar lo mejor para el hombre, desde el compromiso activo ante la diversidad, desde la responsabilidad por "lo común".
7. El educador, en suma, es constructor de formas nuevas de vida; es un ensayista social, un creador de nuevas realidades que lleven al encuentro con el hombre.

Capítulo 37

GINER DE LOS RÍOS

El educador como promotor de proyectos y realidades públicas

Introducción

Giner de los Ríos es otro referente clásico, y, como tal, presenta su pensamiento educativo como respuesta a la realidad social. Para él, la "reforma educativa" está al servicio de una meta: regenerar el cuerpo y el alma de una España entumecida.

37.1. Regeneración cultural.

El pensamiento de Giner sería ininteligible sin su contexto social [266]. Sus intenciones estaban puestas en la cura de la enfermedad de la sociedad española: *la creciente apatía nacional* y el *fanatismo* [267]. La inquietud primera de Giner es librar a España de su mal, *despertar conciencias*; la labor de *concienciación*, como hará más tarde Unamuno. De hecho Unamuno llamará a Giner: "gran agitador del espíritu". Giner se encuentra en una España debilita por una enfermedad que infecta todos los ámbitos sociales: económico, político, cultural, educativo, etc. Y es consciente de que la causa fundamental de la enfermedad es de origen cultural: *voluntad arbitraria*, *intolerancia,*

[266] Abellán, J.L., *Historia crítica del Pensamiento español. IV. Liberalismo y Romanticismo (1808-1874)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984. Tomo V/I, 1989. Capitán Díaz, A., *Historia de la educación en España. I.L.E. Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994. Con bibliografía exhaustiva. Aranguren, J.L., *Moral y Sociedad. La moral social española en el siglo XIX,* Madrid, 1965. Bibliografía en «Nómina bibliográfica (1877-1936)» del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, por L. Esteban Mateo, Universidad de Valencia, 1978.

[267] Diversos pensadores coinciden en diagnosticar el mal de la sociedad española, y, en concreto, de la juventud: Unamuno hablará de *marasmo*; Ganivet de *abulia*; Maeztu de *parálisis*; Giner de «atonía del espíritu nacional» (VII, 29), de «la anemia, la falta de vigor, la apatía» (XII, 83).

dogmatismo [268]. Por eso dos ejes centrales de su obra serán la libertad de pensamiento y el pluralismo.

De modo que Giner participa en la generación de hombres que no se acomodan al mal que padece la sociedad, sino que se enfrenta a ella con el objetivo de transformarla. Repite varias veces en sus escritos que en España abundan más los Sanchos que los Quijotes, y él se sitúa conscientemente en el partido de los Quijotes. Es, pues, este carácter ético y, en cierto modo, el *utopismo*, una característica esencial de su pensamiento; y, a la vez, una característica de la tradición española [269]. Encontramos, pues, en Giner una primera nota de su carácter intelectual: un impulso vital de apertura a la realidad, de responsabilidad de la situación social, y de voluntad de cambio. Este impulso fue desarrollado por su contacto con la corriente de pensamiento krausista [270].

De entre las corrientes de pensamiento que habitan el ambiente intelectual de la época, el krausismo, por su intención de aspirar a la transformación de la sociedad [271],

---

[268] «Presa (la sociedad) de la voluntad arbitraria que pone su mandato sobre el de la razón, la consiguiente lucha de todos los elementos de la vida, creencias, principios, clases, instituciones, intereses, mantiene una hostilidad radical entre los hombres, pagados cada cual de su persona y consumidos por la pasión egoísta y desenfrenada de su propio triunfo, o, cuando más, del triunfo de su idea, que ama, no a título de verdadera, sino de propia.» *La juventud y el movimiento social*, VII, 109.

[269] Esto es lo importante en su pensamiento, más importante incluso que su adhesión al movimiento krausista, o a cualquier otro modo de pensamiento "importado". Así, Azorín sostiene: «en el fondo, la sustancia primaria del movimiento [krausista] estaba en España. No hubiera podido darse esta bella, espléndida, fecundísima floración del movimiento español sin una tradición honda en que arraigara la semilla. Lo que parece extranjero y ha sido mil veces reprochado de extranjero, era profunda, íntimamente nacional.» Azorín: «Don Francisco Giner», BILE, 40 (1916), publicado por Robles, L.: «Azorín y Giner de los Ríos» *Historia de la educación*, 16, 1997, 491. En este sentido, Abellán dice que, aunque influyó la filosofía importada (el krausismo), el pensamiento español se enfrentó de un modo original a la problemática española: «en contra de la tradicional consideración del krausismo como una filosofía importada, hay que reivindicar aquí una vez más la originalidad del pensamiento español. En esta ocasión Krause –como en otras lo fueron Erasmo y Jansenio- se convirtió en estímulo intelectual para el desarrollo de tendencias propias.» (Abellán: «Prólogo», a A. Jiménez García, *El krausismo y la I.L.E.*, Madrid, Ed. Cincel, 1986, 13).

[270] El krausismo está inspirado por la obra de Karl Christian Krause (1781-1832). La obra de Krause: *Fundamentos del derecho natural*, 1803; *Sistema Moral,* 1810; *Ideal de la Humanidad*, 1811; *Lecciones sobre el sistema de Filosofía*, 1828; *Lecciones sobre las verdades fundamentales de la ciencia*, 1829; *Filosofía de lo bello y del arte o Estética*, 1828; *Compendio del sistema de filosofía del derecho*, 1828.

[271] «En la crónica espiritual de España –dice López-Morillas-, el grupo krausista es el primero que conscientemente aspira a una transformación fundamental de la sociedad.» *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos,* Madrid, Alianza Ed., 1988, 15. Según J.L. Abellán (*Historia crítica del pensamiento español. IV. Liberalismo y Romanticismo (1808-1874),* Madrid, Espasa-Calpe, 1984), el ambiente intelectual de esta época se vio enriquecido por la presencia de diferentes escuelas filosóficas o científica: hegelismo, krausismo, positivismo, neocatolicismo. La influencia de Hegel en España tuvo tres fases: a) Recepción (1850-68). b) Esplendor (1868-74) en su versión política: Emilio Castelar (derecha hegeliana) y Francisco Pi y Margall (izquierda hegeliana). c) Decadencia (1875-98): carente de apoyo social e intelectual suficiente.

tuvo una influencia decisiva en la historia de España [272]. A él se adhieren personalidades importantes de la cultura. No es un movimiento filosófico especulativo, sino que está encaminado a la acción. Aspiran a ser una *potencia ética de la vida*. Algunos investigadores afirman que llegó a revolucionar la conciencia española [273]. La presencia de esta forma de pensamiento en los ambientes intelectuales españoles [274] se inicia con su introducción a través del *círculo filosófico* de la calle Cañizares, donde Julián Sanz del Río, a partir de 1860, se reunía con otros simpatizantes de la doctrina krausista. Julián Sanz del Río (1814-1869) [275] es el principal introductor del krausismo en España, además de ser el representante principal de esta corriente de pensamiento; su pensamiento está fuertemente influenciado por el de Krause, hasta el punto de convertirse en una *convicción* vital [276].

---

[272] Sobre el influjo del krausismo en España, E. Díaz, *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Edicusa, 1973.

[273] Según Abellán, la presencia del krausismo supone una ruptura en la conciencia española: «A partir de ese momento, ya no es lícito identificar el pensamiento español con el catolicismo, porque las excepciones van a ser abundantes y, en muchas ocasiones, pertenecen a las cumbres más altas de la cultura o de la filosofía. El giro supone una variación radical, que no ha sido debidamente valorada.» Abellán, *Historia crítica... IV,* 455. Idea tomada de López-Morillas: *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología,* Barcelona, Ariel, 1972. Sólo así se entiende la militancia en ambos bandos: Sanz del Río se convierte en el principal representante de los *librepensadores españoles*, y Ortí y Lara el adversario del nuevo movimiento. No obstante, la reacción contra el krausismo se inserta en la corriente de rigidez de un sector de la religión católica, llamado *neocatolicismo*, y con la tendencia neotomista. La posición del "neocatilocismo" dentro del panorama intelectual de la época, se caracteriza por la defensa rígida de la doctrina católica, frente a corrientes como el liberalismo, el krausismo, el positivismo, e incluso contra el catolicismo liberal. El enfrentamiento viene de principios de siglo XIX, con el ataque a las doctrinas liberales en materia de fe y costumbres de Jaime Balmes (1818-48) y Juan Donoso Cortés (1809-53), entre otros. En los años que preceden la Revolución septembrina, apoyada en las declaraciones de la *Syllabus* (1864) y del *Concilio Vaticano I* (1869-70), se radizaliza esta postura. Encontramos el mejor ejemplo de esta intransigencia en Juan Manuel Ortí y Lara (1826-1904).

[274] Sobre este tema véase López Morillas, *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual,* México, F.C.E., 1956. Jiménez-Landi Martínez, *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973. Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Ed. Rialp, 1962. Gómez Molleda, *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1974. G. Manrique, *Sanz del Río*, Madrid, Aguilar, 1935 (2ª). P. de Azcarate, *Sanz del Río (1814-1869)*, Madrid, Tecnos, 1969. Martín Buezas, *La teología de Sanz del Río y del krausismo español*, Madrid, Gredos, 1977. Martín Buezas, *El krausismo español desde dentro. Sanz del Río: Autobiografía de intimidad*, Madrid, Tecnos, 1978. E. Terrón: «Estudio Preliminar», *Textos escogidos de J. Sanz del Río*, Barcelona, Cultura Popular, 1968.

[275] Obras de Sanz del Río: *Análisis del pensamiento racional*, Madrid, 1877; *Cartas inéditas*, Madrid, 1875; *Lecciones sobre el Sistema de Filosofía Analítica de Krause*, Madrid, 1868; *Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico de 1857 a 1858 en la Universidad Central*, Madrid, 1857; *Discurso pronunciado en el acto de investidura de Doctor en Filosofía*, Madrid, 1856.

[276] Como muestra, estas palabras de Sanz del Río, en carta a José Revilla: «Mi resolución invariable es consagrar todas mis fuerzas al estudio, propagación y explicación de esta doctrina, según sea conveniente y útil en nuestro país. Esto último admite consideraciones de circunstancias, sobre todo tratándose de ideas que son esencialmente prácticas y aplicables a la vida individual y pública; pero sobre todas estas consideraciones es mi convicción íntima y completa acerca de la verdad de la doctrina de Krause. Y esta convicción no nace de motivos puramente exteriores, como de la comparación de este sistema con los demás que yo tenía conocidos, sino que es producida directa o indirectamente por la doctrina misma que yo encuentro dentro de mí mismo, y que infaliblemente encontrará cualquiera que sin preocupación, con

Giner de los Ríos pertenece a la "segunda generación" de los discípulos de Sanz, junto con Nicolás Salmerón (presidente de la I República, 1873), Gumersindo de Azcárate (1840-1917), en otros, repartidos por instituciones universitarias u otras instituciones científicas y culturales, como Ateneos, Academias, Sociedades [277]. Según Azorín, Giner llegará a ser el principal representante de esta modalidad filosófica [278]. Pero más que una filosofía, Giner ofrece una "actitud", un modo de enfrentarse a la realidad. Pero un modo de enfrentarse al mundo alejado del sectarismo y del partidismo al que tan dado era el movimiento intelectual de su época.

> «La lucha, tenaz y perseverante –como recuerda Azorín de Giner-, ha de ser, no de hombre a hombre, no de pueblo a pueblo, sino con la Naturaleza, para domeñarla y arrancarla sus secretos.» [279]

37.2. El error de las utopías reside en el *intelectualismo*.

La revolución de septiembre de 1868, como vimos, supuso en Giner una crisis de los planteamientos intelectuales de su primera juventud. Los acontecimientos de la generación de jóvenes que lucharon en esta revolución le llevaron a corregir los errores ideológicos de los movimientos sociales y a una toma de postura propia. En el ensayo *La juventud y el movimiento social* (1870) [280], analiza Giner el optimismo esperanzado de la lucha de la generación de la década 1860-70, «aquella generación hacia la cual por entonces convergían todas las miradas de nuestros pensadores» [281]. El ideal de la lucha de esa generación era noble: abolir el antiguo régimen (período isabelino) y renovar la vida de la sociedad, proclamando «la libertad religiosa, de enseñanza, de imprenta; la

---

sincera voluntad y con espíritu libre y tranquilo, se estudie a sí mismo, no desde tal o cual punto de vista aislado sino en nuestro ser mismo, uno, idéntico y total», *Cartas inéditas,* Madrid, 1875, 11-12. Texto tomado de A. Capitán, *Historia.,,,* 151.

[277] A. Capitán, *Historia...,* 149-150; López Morillas, *El Krausismo español: perfil de una aventura intelectual,* México, 1956.

[278] Azorín: «Don Francisco Giner», BILE, 40 (1916), publicado por Robles, L.: «Azorín y Giner de los Ríos» *Historia de la educación*, 16, 1997, 490.

[279] Azorín: «Una carta de D. Francisco Giner de los Ríos», publicado por Robles, L.: «Azorín y Giner de los Ríos» *Historia de la educación*, 16, 1997, 498. Aunque la obra que más repercusión ha tenido ha sido la de pedagogo, su planteamiento pedagógico surge de un planteamiento filosófico: como vimos en la parte tercera, su pensamiento educativo está influido por el sentido de humanidad. Según Abellán, la filosofía de fondo del proyecto educativo de Giner es el *institucionismo*, caracterizado por la actitud intelectual propia del *krauso-positivismo*: «la ciencia como producto del positivismo; y la libertad como ideal ético en cuanto producto más destacado del idealismo»(Abellán, *Historia crítica... V/I*, 152; "institucionismo" en cap IV del tomo V/I). Esta característica filosófica anti-sectarismo y anti-polémica es similar a la que mantiene Vives, como acabamos de ver en el capítulo de esta cuarta parte.

[280] VII, 101-126.

[281] *La juventud...* 102.

inviolabilidad del domicilio, la seguridad personal, la abolición de la pena de muerte, de la esclavitud, de las quintas, de los monopolios oficiales; el sufragio universal, el jurado, la inamovilidad judicial, la elección popular para ambas Cámaras...» [282]. Pero de esos nobles ideales, según Giner, no ha resultado una *reforma de la sociedad*. El resultado fue "más de lo mismo".

> «¿Qué hicieron esos hombres nuevos? ¿Qué ha hecho esa juventud? ¡Qué ha hecho! Respondan por nosotros el desencanto del espíritu público, el indiferente apartamiento de todas las clases, la sorda desesperación de todos los oprimidos, la hostilidad creciente de todos los instintos generosos. Ha afirmado principios en la legislación y violado esos principios en la práctica; ha proclamado la libertad y ejercido la tiranía; ha consignado la igualdad y erigido en ley universal el privilegio; ha pedido lealtad y vive en el perjurio; ha abominado de todas las vetustas iniquidades y sólo de ellas se alimenta.» *La juventud...,* 103-104.

La raíz del fracaso reside en "los hombres" que han hecho la revolución. Giner no veía por ninguna parte la juventud ideal en que pensaba Sanz del Río en 1857, no veía a esos jóvenes audaces, incorruptos, que se aprestaban a echar abajo el viejo régimen. Giner veía a unos jóvenes que habían contribuido a adulterar la sociedad, y unos discursos de fórmulas retóricas tras las cuales se escondían las mismas corrupciones de todos los tiempos. No eran "hombres nuevos", no eran "hombres reformados (educados)", y, en consecuencia, han repetido los mismos errores que los anteriores.

> «He aquí por qué, mientras nuestra juventud no se decida a rendir en el altar de la patria la esperanza de sus medros personales, todos los planes de reforma social, imposibles sin su cooperación, serán ilusorios y frustráneos.» *La juventud...*, 119.

Los "hombres de la revolución" se creían nuevos, sanos, e intentaron cambiar una sociedad corrupta. Giner dice que ese es el error: los jóvenes participaban plenamente en el «decaimiento» general de ánimos de la sociedad; estaban «gravemente heridos en todos sus centros vitales» [283], a causa de la voluntad arbitraria, de la intolerancia, y del dogmatismo. Esta confrontación con la realidad le lleva a *cuestionar el ambiente intelectual* del XIX. El error de esta forma de pensamiento consiste en el desfase entre pensamiento y realidad. Por tanto, según Giner, lo que España necesita es un serio esfuerzo de ajustamiento a la realidad. De este modo, cuestiona la viabilidad de

---

[282] *La juventud...,* 103.
[283] *La juventud,...* 107.

la utopía [284], en un mundo en el que, como diría Unamuno, los jóvenes de quienes se espera la salvación carecen de juventud, nacen ya viejos. Dice Giner en 1870 que la juventud de la época busca la vida fácil, llegar al poder, «no ha sido educada para el Calvario, sino para el Capitolio» [285]. Los ideales forjados sin referencia a la realidad, indiferente a la vida histórica, se desliza por la lógica de los discursos vacíos, y se encaminan a la utopía. Esta falsa forma de enfrentarse a la realidad recibe el nombre de *intelectualismo*, la corrupción de lo intelectual.

Ante el idealismo del planteamiento utópico, Giner plantea la distinción Aristotélica [286] entre teoría y práctica: una cosa es el fin que se persigue (nivel teórico) y otra cosa es saber realizar ese fin (nivel práctico). Los jóvenes idealistas se han lanzado al cambio con una finalidad muy clara: derribar el antiguo régimen, pero sin analizar siquiera la naturaleza de las instituciones [287]. En *Teoría y práctica* (1877) [288], sostiene que los "espíritus intelectualistas" son aquellos «firmes y sanos en concebir, pero en los cuales las ideas experimentan angustiosa dificultad para trasformarse en principios e inspirar la conducta» [289]. Es evidente, para Giner, que existe un desfase, "un divorcio", entre ambos niveles: entre las "convicciones", aun por muy firme, y "la conducta práctica", aun por muy sincera. Podemos decir que la verdad, para Giner, no está tanto en el nivel teórico, sino en el práctico; mejor dicho: el nivel teórico es condición inexcusable, pero la verdad reside en la acción [290].

> «Sin duda, conocer el fin y la ley fundamental de la vida es la primera condición para debidamente realizarla; pero condición y no más; no *causa*. Aquí radica el valor inmenso del conocimiento y aun la mera instrucción para la educación y cultura del individuo y de la sociedad, y juntamente el límite de lo que puede y debe esperarse de ella, en general del conocimiento, y, por tanto, de la ciencia misma.» *Teoría y práctica*, 131. [291]

---

[284] El ambiente intelectual de la *revolución de septiembre de 1868* es el propio de la Ilustración del siglo XVIII, el optimismo antropológico: esperanza en la mejora de la sociedad, apoyada en la creencia en la bondad natural del hombre. Las implicaciones educativas de esta visión son: las imperfecciones del hombre se deben a la ignorancia, y pueden ser superadas mediante la iluminación del entendimiento. Este planteamiento conduce al utopismo y, según López-Morillas (*Racionalismo pragmático*, 17), la crítica de esta postura llevará a Giner a alejarse de la postura metafísica de Sanz del Río y Salmerón.

[285] *La juventud*,... 128

[286] Aunque no nombra expresamente a Aristóteles.

[287] Cf. *La juventud*..., 115-116.

[288] VII, 127-135.

[289] *Teoría y práctica*, 133.

[290] Dice Giner en este sentido: «la infinita riqueza y fecundo valor de los primeros principios de la vida moral son letra muerte si no pasan de puros pensamientos en *abstracta* generalidad. (...) mientras el poder ejecutivo de la voluntad no se resuelve a ponerla por obra, puede, en verdad, pensar y discurrir grandes cosas: jamás espera hacerlas.» *Teoría y práctica*, 132.

[291] Dice en este sentido Azorín: «cuando hayamos considerado todos los aspectos y matices de las cosas, entonces resolvámonos, vayamos sin vacilaciones a la acción. Sin vacilaciones, pero con un alto sentido

Vemos, pues, que en Giner la reforma cultural de la sociedad pasa por la reforma educativa. Plantea la necesidad de "formar hombres" libres del mal del intelectualismo, mal congénito en el pensamiento occidental. Sólo mediante este tipo de educación España puede poseer "hombres constructivos" [292]. Este tipo de hombre se opone al "hombre vulgar". Giner contrapone, así, dos extremos de la existencia humana: vulgaridad y heroicidad, que delimitan los límites de la educación [293].

37.3. El verdadero cambio social viene de la educación, no de la política.

Otra convicción que le aporta la revolución septembrina es lo que podríamos llamar "pretensión de cambio *desde arriba*". No me refiero ahora al simple *afán de poder*, al deseo de medro personal, propio de las personas sin talla moral. Giner afirma que existe un "prejuicio dañino" escondido en el fondo de la conciencia de las personas que se comportan en la vida política con rectitud moral, y consiste en la tentación de creer que sólo desde la toma del poder se puede transformar la sociedad.

A esta convicción no es ajena su biografía. El noble sentido moral de Giner le llevó a participar en la reforma de la enseñanza, con esperanza de cambio. En septiembre de 1868, "la revolución septembrina", Giner colabora con Fernando de Castro, rector de la Universidad de Madrid por el Gobierno provisional, en la preparación de las disposiciones de reforma de la enseñanza media y superior. La mejor lección de esta incursión política es la toma de conciencia de que *el cambio político deja intacto la causa básica del problema de España: arbitrariedad, intolerancia,*

---

de humanidad.» «Don Francisco Giner», BILE, 40 (1916), publicado por Robles, L.: «Azorín y Giner de los Ríos» *Historia de la educación*, 16, 1997, 491.

[292] Cf. *Teoría y práctica*, 134.

[293] Concluye así el ensayo *Teoría y práctica*: «¿Qué es es vulgaridad? La dictadura del egoísmo, la servidumbre de la rutina y la indiferencia por las grandes cosas. No es la ignorancia, ni la escasez de inteligencia, no es la cortedad de vista intelectual, sino la de horizonte. El hombre vulgar puede ser discreto, culto, dotado de talentos, genial y hasta retumbante en la sociedad; pero el nivel en que se complace su espíritu no se levanta sobre las cosas pequeñas, o, por mejor decir (pues lo infinito lo penetra todo y lo engrandece), sobre una contemplación pequeña de las cosas. Llama a la abnegación candidez, locura al sacrificio, a la lealtad torpeza, o vive al menos cual si se lo llamara, y perpetuamente embebicido en el culto de los más triviales intereses, ni su propio espíritu se salva de aquel desdén universal hacia todo lo superior, de que apenas se sabe y que se ampara y excusa con el ejemplo de otros tantos. Colabora a la historia, como el pólipo a la edificación de los continentes, sin darse cuenta de ello. Sólo conoce lo que le aprovecha, y, en los conflictos en que las almas se destrozan, se aparta confesando que él "no es de la raza de los héroes". Pero de "héroes" no hay raza: todos podemos y debemos serlo. Todos lo somos, con sólo romper el yugo de la vulgaridad.» *Teoría y práctica*, 135.

dogmatismo. Los acontecimientos de la década de los setenta, que se suceden a la revolución, confirma el desencanto de Giner, lo que acentúa su desconfianza en los intentos de reforma por vía ejecutiva. Giner saca otra lección: la revolución "desde arriba" es hija legítima y directa del *pensamiento abstracto* (= utopismo).

Este fue el modus operandi de los intelectuales de la revolución de septiembre, entre los que estaban en primera línea los krausistas. Los krausistas que se agrupaban en torno a Sanz del Río, herederos de la Ilustración, se consideraban a sí mismos como "los ilustrados", y asumen la misión de "clase intelectual". Se creían los "depositarios de la verdad". Se llamaban a sí mismos "minoría pensante" y tendían al poder para cambiar la sociedad mediante *decretos*. No obstante, la reglamentación no es más que una formulación de principios, meros *desiderata*. Eran forjadores de teorías, proyectos, programas. Para Giner, en suma, lo que ha fallado, no ya en la revolución de 1868, sino en la cultura occidental es el *intelectualismo, los discursos vacíos de la universidad.* Y su consecuencia lógica es la *tendencia al ordenancismo*, a la *omnipotencia del mandato*, al *prurito de reglamentarlo todo*, o «la ilusión de sustituir con el mecanismo de unos cuantos renglones la vida, la libertad y la conciencia» [294].

Nos encontramos, así, con otra veta que le abrió la crisis de septiembre del 68. El "ideal de la humanidad" de Krause y Sanz del Río, el ideal de su primera juventud, empieza a sangrar. Ya no es posible un estar en el mundo y ante la sociedad de un modo ingenuo. La agria realidad ha ensombrecido la confianza ingenua en un mundo mejor. ¿Qué hacer? ¿Dónde reside la esperanza?

Dice Giner: *Esperar en una nueva generación de hombres libres*. Esta esperanza es una apuesta definitiva por *la educación* [295]. Se necesita una educación que llegue a las *entrañas del joven y la remueva, que lo reconcilie consigo y le excite el deseo de la libertad moral*.

> «¡De cuán otro modo serviría a la humanidad una enseñanza severa, que, lejos de prevenir complaciente con la trivialidad de sus conceptos la pereza del espíritu inculto y darle con postizos adornos una apariencia mentirosa, lo removiese en sus entrañas, lo reconciliase consigo y excitase en él la fuente de la libertad moral, mostrándole con la palabra y

[294] XII, 77, 80.

[295] Giner asienta su esperanza en un sentimiento fundamental de confianza en el hombre: «hay quien piensa que la enfermedad moral de nuestra juventud es incurable y que todos los *sursum corda* de los hombres de bien se estrellarán inútilmente contra la dura epidermis de los Alcibíades del día. ¡Blasfemo de Dios, quien tal dice, y de las inmortales tendencias de la naturaleza humana! Una edad que cree ya, por fortuna, en la redención del esclavo y en la rehabilitación del asesino no tiene derecho para desesperar de la juventud. Su hora ha llegado apenas, ¿y hemos de sentenciarla a irrevocable ignominia? » *La juventud*..., 125.

> el ejemplo cada vez más anchos y bellos horizontes! ¡Qué influjo no tendría para dar al mundo hombres sinceros, naturales, sobrios, magnánimos, originales, varoniles, modestos, sanos de cuerpo y de alma, amigos invencibles del bien, enemigos implacables del mal, e indiferentes para soportarlo; en vez de estos caracteres falsos y artificiales, crueles y afeminados, consumidos por la fiebre del deseo o por el marasmo de la posesión, soberbios y altaneros en el triunfo, débiles y apocados en la adversidad, y que en sus ideas, sentimientos, propósitos, aspiraciones, conducta, y hasta en su rostro y sus maneras llevan estereotipada la indefinidad expresión de la vulgaridad con que sella y deprime todas las relaciones el imperio de las modernas mesocracias!» *La juventud*..., 124-125.

En este texto se pone de relieve lo que entiende Giner por “hacer hombres”, el lema de su proyecto, que repite constantemente en sus escritos: *individuos* frente a “gente” o “masa”. ¿Qué cambio busca la educación en el hombre? Reconciliarlo consigo y excitarle el deseo de la libertad moral. Y de nuevo encontramos la referencia a “los aduladores” como falsos educadores [296]. El adulador busca el poder, el educador la fuerza moral. El cambio verdadero de la sociedad no pende de la fuerzas políticas sino «las fuerzas intelectuales y morales de que (...) pende *todo*» [297]. El educador es el que despierta en el joven el ideal de la reforma social, el amor a la belleza, podríamos decir utilizando la terminología de Platón; o, en términos de Giner, el amor por la rectitud moral [298]. El adulador es el que enseña al joven que, en medio de la corrupción general de la sociedad, debe ascender en el camino del poder, del dinero, o de cualquier medro personal; y, otra forma de corromper a la juventud, taparle los ojos antes el mal de la sociedad. Porque Giner entiende la educación como la apertura del hombre a la sociedad. Subyace la creencia de que no hay salvación individual sin salvación social. El hombre llegará a ser hombre, comprometiéndose con su mundo.

37.4. La educación interior de los pueblos.

El análisis de la juventud revolucionaria de la década 1860-70 lleva a Giner a otra conclusión:

> «una experiencia dolorosa comprueba cada día más el principio incontestable de que sólo la lenta y varonil educación interior de los pueblos puede dar seguro auxilio a la iniciativa de sus individualidades

[296] Cf. *La juventud*..., 126.
[297] XVI, 84.
[298] Cf. *La juventud...*, 125-126.

superiores y firme base a la regeneración positiva y real de sus instituciones sociales» *La juventud...,* 104-105.

La propuesta constructiva de Giner arranca de su esperanza en una nueva generación; surge de que es posible esperar en una generación de hombre libres, bien formados, apartados de la corrupción social. Evitando los errores cometidos por la generación del sesenta, *hay que crear una nueva generación*: un grupo de hombres que opten por la regeneración moral del España, que construyan un proyecto viable de reforma y que lo profesen con rectitud.

> «Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son "hombres", y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad» (XII, 242-243).

Así, pues, la reforma educativa sólo se entiende si se enmarca en el contexto de la reforma social. La intención primera del proyecto educativo de Giner es la reforma de la sociedad española. En el fondo subyace la creencia, ya existente en Sócrates y Platón, de que sólo mediante la reforma del ambiente social puede llegar el hombre a formarse plenamente; tesis presente también en Rousseau. En este sentido, y refiriéndose a la educación como pieza clave de la sociedad, hace Giner una enumeración de los males a los que debe hacer frente el sistema educativo:

> «Sólo de esta suerte, dirigiendo el desenvolvimiento del alumno en todas relaciones, puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de *redimir nuestro espíritu*: desde la génesis del *carácter moral*, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el *cuidado del cuerpo*, comprometido, como tal vez en ningún pueblo culto de Europa, por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la *personalidad individual*, nunca más necesaria que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa *obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio*, que tienta a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y de gobernados; el *sacrificio ante la vocación*, sobre todo cálculo egoísta, único medio de robustecer en el porvenir nuestros enfermizos intereses sociales; el *patriotismo sincero*, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudentes lisonjas males cuyo remedio parece inútil al servil egoísta; el *amor al trabajo*, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el *odio a la mentira*, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corrupta; en fín, el *espíritu de equidad y tolerancia*, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas.» *El espíritu...*, 42-43 (la cursiva es mía).

Así, pues, no es la “historia externa” la que hay que transformar, sino *la historia interna,* el carácter del pueblo [299]. La *intra-historia*, como dirá Unamuno. En su trabajo «Spencer y las buenas maneras» (1879) [300], Giner critica al pensador alemán que no sea capaz de ver la importancia de los usos sociales. Y no es capaz de verlo por sus prejuicios apriorísticos, propio de la mentalidad racionalista. En Giner, los “usos sociales” [301] acaecen en la vida social no por casualidad, sino que «tienen una historia interna, nada accidental» [302]. La vida del hombre camina en una comunión entre *idea e historia*. La vida humana es la conjunción, de un lado, de la *intuición de vida* que halla en sí cada hombre y cada pueblo, y, de otro, del *concurso de circunstancias* que determina la perspectiva de la idea. En virtud de ese principio de interrelación entre idea-vida, cualquier cambio de circunstancias exteriores repercute en el modo de pensar, sentir, querer y hacer.

Por tanto, la reforma del hombre ha de empezar por el hombre exterior, por sus *maneras* y por su ambiente. Giner señala como rasgos de las “buenas maneras”: la dignidad (propio de la sociedad inglesa), la gracia (de la sociedad francesa), y la libertad. El análisis de los usos sociales es especialmente importante en las épocas de grandes cambios, como la de finales del XIX. Un instrumento de análisis útil para descifrar los usos sociales es la identificación del “sentido estético” de una sociedad, el *gusto*, el sentido de lo correcto y lo decoroso [303]. Es bien conocido el ejemplo del uso del “traje de etiqueta” que analiza Giner. No obstante, una de las esferas de la acción humana donde mejor se revelan los usos es en las *diversiones* (las vacaciones, en el sentido de “vacar” de Ortega). El gusto español por los toros, según Giner, es reflejo del gusto por fiestas de bullicio, donde se alimenta el grito, el aullido y demás expresiones de la fiera sin domar. Estas diversiones tenderán a desaparecen en la medida que el hombre cultiva un sentido más íntimo, sencillo y elevado. Así, dice Giner, una minoría preferirá el café a la taberna, el club al café, su casa al club. Lo importante, en conclusión, es el análisis que Giner hace de la cultura de la sociedad española, pero con la intención última de *transmitir una “vida saludable”*, en la mejor línea de Rousseau o

[299] Según López-Morillas, «Giner hace de la *caracterología* la piedra angular de la historiografía en general y de la española en particular: “Hay que darse clara cuenta del carácter nacional, de los precedentes que han contribuido a formarlo, de sus naturales energías, de su estado, sus cualidades, sus defectos, para (...) excogitar los medios más capaces de corregir nuestros vicios y encaminarnos por mejores senderos” (VII, 102).» (López-Morillas, *Racionalismo pragmático*, 42).
[300] Giner: «Spencer y las buenas maneras», tomo VII
[301] Algo similar a la importancia que Ortega da a “las modas”.
[302] Spencer... 149.
[303] Similar al análisis del gusto en el libro V del *Emilio* de Rousseau.

de Goethe, contra todo ambiente desequilibrado, inestable, enfermizo. La vida buena se identifica con una vida natural y saludable.

37.5. Reforma por los hechos: la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.)

Tras la revolución de 1868, Giner es consciente no sólo de la falsedad teórica de las revoluciones, como hemos visto, sino de su ineficacia: toda revolución violenta va seguida de una contrarrevolución, que no sólo elimina lo conseguido, sino que siembra de odio esa generación [304]. Su posición ante el cambio social nace de una observación serena de la realidad. Como buen conocedor de los procesos de la vida, Giner es consciente de que *todo cambio real y permanente se produce por "evolución": cuando la sobreabundancia de energía del cuerpo social exige la creación adecuada para ejercer su función* [305].

Así, pues, para que el "organismo social" goce de buena salud y rebose de vitalidad, la reforma social no debe basarse ni en la política ni en el racionalismo, sino en la educación y en la reforma "desde dentro" de la sociedad. Es decir, para que la sociedad goce de buena salud, la cultura debe ser sana; y para que la cultura esté sana, debe gozar de libertad, pluralidad, tolerancia. Estas son las condiciones mínimas para que crezca la vida espiritual, igual que el aire, el agua y el alimento son las condiciones mínimas para que crezca la vida biológica. Para que la educación goce de buena salud necesita una condición mínima: *libertad de expresión*, que es lo mismo que decir

[304] Cf. XI, 275.

[305] Para A. Capitán, el proyecto educativo de Giner está caracterizado por lo que denomina «*neohumanismo liberal*», para subrayar la idea de que el desarrollo del hombre está intrínsecamente relacionado con su inserción en la sociedad (Capitán, *Historia...*, 239; cf. Capitán, *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, Granada, Universidad de Granada, 1980. La estrategia de reforma educativa de Giner ha sido calificada de "elitista" (J. Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México, 1945, 52). Asimismo, se ha dicho que Giner prefería la reforma a la revolución; según E. Díaz (*La filosofía social del krausismo español*, Madrid, 1973, 64), dice que es la aspiración propia de la burguesía progresista e ilustrada de la España del XIX; Tuñón de Lara (*Medio siglo de cultura española*, Madrid, 1970, 45) dice que este proyecto permitió preparar a los hijos de los burgueses medio-altos para que llegaron al poder; es, en definitiva, la transformación social de España realizada por la burguesía; referencia tomada de Abellán, *Historia crítica*... V/I, 155. No obstante, no hay que olvidar que la intención primera de Giner no es política, sino educativa. Lo que se propone es el cambio radical del carácter español, porque la enfermedad del pueblo español reside en la decadencia de su moralidad. Y opta por el cambio del espíritu. «Las obras lentas son las duraderas. ¡Ojalá esta nación lo comprenda algún día!» *El espíritu...,* 44. Así, pues, a mi entender, es superficial y simple toda crítica que se reduce a decir que no es revolucionario y sí reformista. La convicción básica de Giner, en *formativa*, en su sentido clásico.

pluralidad, o, en sentido negativo, rechazo del sectarismo, de partidismo o de cualquier forma de dogmatismo.

> «En los días críticos en que se acentúan el tedio, la vergüenza, el remordimiento de esta vida actual de las "clases directoras", (...) es más cómodo para muchos pedir alborotados a gritos "una revolución", "un gobierno", "cualquier cosa", que dar en voz baja el alma entera para contribuir a crear lo único que nos hace falta: un pueblo adulto» (XI, 275-6).

Lo que, en definitiva, está reclamando Giner es la capacidad creadora del hombre, la posibilidad de realizar un *proyecto común de sociedad*. Exhorta, en suma, a la necesidad de proponer *fines sociales comunes*. El término vertebrador de la concepción social del hombre, en Giner, es el concepto *persona social* [306]. El hombre es algo más que un mero ser racional; es un "centro de actividades propias" donde se integran una variedad de manifestaciones: además de las racionales, las emocionales y las volitivas. Para Giner, el hombre es un ser capaz de proponerse fines y transformar la realidad de acuerdo con ellos. Así, pues, el hombre tiene intrínsecamente una dimensión social, y forma parte de un colectivo. El colectivo, como "persona social", tiene la facultad de proponer fines. Esto es lo que se concreta en la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.).

---

[306] Lo encontramos principalmente en sus obras «Principios de Derecho natural» (*Obras completas,* I); «Estudios jurídicos y políticos» (*o.c.,* V); «La persona social» (*o.c.,* VIII-IX), «Filosofía y Sociología» (*o.c.,* XI); «Resumen de filosofía del Derecho» (*o.c.,* XIII-XIV). La idea de la relación del hombre con la sociedad, y la necesidad de salvar a la sociedad para salvar al hombre, ya presente en Platón, es una idea clásica, permanente en los grandes pensadores de la historia de Occidente.

En la I.L.E., pues, se encarna el *proyecto público* de Giner [307]. En este sentido, algunos autores sostienen que Giner crea la I.L.E. porque cree que no se podía esperar nada de la "España oficial", como una opción privada al margen de la pública, para llevar a cabo, en privado, lo que no podía realizar públicamente [308]. Pero decir que Giner crea la I.L.E. "porque no espera nada de la España oficial", puede conducir a engaños. A mi juicio, esta interpretación no es exacta y desvía la atención de lo importante, que es la creación de una institución que sea "germen" de la reforma social. En sus escritos nunca deja ver Giner que tenga la intención de abandonar "lo público". La opción por la regeneración social de la sociedad española está siempre presente.

Así, pues, con la I.L.E. Giner no busca crear un círculo de pensadores aislados de la sociedad y desentendidos de su marcha. No se aisla de la marcha de la sociedad española para crear un circulo de amigos, sino que crea un círculo de amigos con la convicción firme de que la reforma de España viene no de los discursos, sino de los hechos. De ahí la I.L.E., creada con el propósito de mostrar *con hechos* el camino de la verdadera reforma, con la intención de que la educación pública siga su ejemplo. Giner propone a la juventud no sólo "ideas nuevas", sino "ideales", es decir, estímulos para la acción. Aunque la palabra "ideal" contiene el significado, prefiero llamarlo *realidades nuevas*, para significar el "germen" de la realidad educativa nueva. En el ensayo *El*

---

[307] La I.L.E. no se puede entender sin Giner de los Ríos, así como Giner también sería incomprensible sin la I.L.E. La vida y la obra de Giner se entiende desde su acción en la I.L.E., pues en ella intentó plasmar su proyecto educativo y su proyecto de regeneración cultural de la sociedad. Entre 1876 y 1936 se extiende la vida de la I.L.E. Al finalizar la Guerra Civil se la elimina. Se distinguen tres etapas en su desarrollo (Abellán, *Historia crítica*... V/I, 155):

1) Primera etapa: desde 1876, año de la fundación, y 1881, llegada al Gobierno de Sagasta y reingreso a sus cátedras de los profesores sancionadas. La I.L.E. funciona como una Universidad privada. Es el momento combativo de la I.L.E.
2) Segunda etapa (1881-1907). Comienza con la restitución a cátedra de los profesores expulsados, por parte del ministro Albareda. Lo importante es *la restitución del principio de libertad de cátedra como derecho inviolable del profesorado*. Se incorpora la sección de primaria. El curso 1880/81 se inaugura con un discurso de Giner que puede ser tomado como resumen de su orientación pedagógica: «El espíritu de la educación en la I.L.E.». Se ensayan reformas ante los problemas de la enseñanza, mediante innovaciones pedagógicas, creación de institutos y organismos (Museo Pedagógico Nacional, en 1882, dirigido por Manuel Bartolomé Cossío; I Congreso Nacional Pedagógico, 1882). Son los años de madurez de Giner, de los cuarenta y dos a los sesenta y ocho, y propone su reforma pedagógica.
3) Tercera etapa: desde la creación de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), hasta su interrupción con la Guerra Civil Española (1936-1939). Período de expansión: a la Junta, presidida por Ramón y Cajal y dirigida por José Castillejo, están ligados otros Centros: Centro de Estudios Históricos, Residencia de Estudiantes (1910), Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, Asociación de Laboratorios, Instituto-Escuela para la Segunda Enseñanza (1919), las Misiones Pedagógicas (1931), y otras instituciones de la máxima importancia para la renovación cultural de España. «La mayor parte de estas instituciones –dice Abellán- están por estudiar».

[308] Así López-Morillas, *Racionalismo pragmático*, 28.

espíritu de la educación en la I.L.E. [309] dice Giner que la I.L.E. nace desde la convicción de que sólo desde la educación se puede conseguir una verdadera reforma social, una reforma desde sus adentros [310]. Esta es la reforma "efectiva" [311]. Esta convicción se haya ligada a otra de la que Giner es muy consciente: las reformas educativas auténticas no van por el sendero de las medidas políticas. Una educación realmente libre sólo puede venir de manos de la sociedad.

> «La concepción, por el contrario, emancipadora, considerando que la educación y la enseñanza no son funciones del Estado central, ni del municipal, ni de la provincia, sino de la sociedad, aspira...» [312]

Las reformas vía legislación, además de no atender a la realidad educativa, produce unos mecanismos burocráticos, propio de la tendencia centralizante de la mentalidad política [313]. Insistiendo en que la finalidad de las reformas educativas están enmarcadas en la reforma de la sociedad española, dice Giner al final del «Discurso de inauguración del curso 1881-82:

> «Al pretender la *Institución libre* cooperar, en el límite de sus fuerzas, por mantener en el desarrollo y educación de sus hijos la integridad de su ser, sin borrar de su espíritu la devoción a las grandes ideas, luminares mayores de la vida, ni el sentido de las múltiples relaciones individuales en que se manifiestan a cada hora; al infundir en sus ánimos el generoso amor a todo bien, el culto del trabajo, el refinamiento sin molicie, la virilidad sin aspereza, procurando que se despierte en ellos el concierto de la contemplación y la acción, de la teoría y la práctica (como suele decirse), en vez de esa dualidad hasta hoy reinante, que supo herir el autor del *Quijote* y de que han dejado testimonio en la historia las dos grandes repúblicas de la Grecia antigua, cree seguir este mejor camino y preparar suelo más firme para levantar la ciudad ideal del porvenir, sólo capaz de alzarse en tierra emancipada de la más brutal servidumbre, que es la del espíritu. Único sostén, que no la dureza, es ésta de todas las restantes, impotentes y despreciables sin su ayuda; mas con ella, invencibles.» *El espíritu...*, B 52-53.

---

[309] *El espíritu de la educación en la I.L.E.,* VII, 19-53, está compuesto por dos discursos: uno que inaugura el curso 1880-81; el segundo inaugura el curso 1881-82 (citamos como "B" seguido de la página).

[310] «Yo no sé si por ley de su naturaleza, más de seguro sí por la del tiempo, entre esas fuerzas civilizadoras de nuestra sociedad, corresponde el primero y más íntimo influjo a la enseñanza.» *El espíritu...*, 22.

[311] La preocupación de Giner no es hacer un planteamiento utópico, idealmente bien construido. Aunque es necesaria la preparación intelectual, lo decisivo es la transformación "efectiva" de la realidad, buscar un "punto de palanca" que realmente transforme el estado de cosas. Por eso dice: «El camino es lento. ¿Hay otro más rápido?» *Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado*, 88. Es el camino de la educación, en su sentido más amplio, que es el sentido clásico de formación.

[312] *La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado* (1886), XII, 131-146.

[313] Ver *El espíritu...,* 31ss.

Vemos que la intención última de Giner es el cambio de sociedad, *levantar la ciudad ideal del porvenir*, mediante la eliminación, no ya de ataduras externas, sino de la peor de todas las esclavitudes: *la del espíritu*. Por eso opta Giner por la reforma lenta y duradera, que es la educativa. Este planteamiento está plagado de abundantes referencias clásicas. La consecuencia más importante de estas convicciones es la opción por lo que, desde mi punto de vista, podríamos llamar: *reforma por el hecho*. Dado que las instituciones públicas están paralizadas por los mecanismos antes descritos, le corresponde a las *instituciones privadas* el compromiso y la responsabilidad de ensayar una verdadera reforma educativa [314]. Esta es, para Giner, la concreción social del deber moral del hombre, o, lo que es lo mismo, de su opción por la libertad.

> «Parte esencial de aquel deber (se refiere al compromiso por la salud del cuerpo social), y no sé si la más imperiosa por lo que concierne a los progresos de la patria, es la aplicación de esta libertad a corregir, hasta donde sus fuerzas lo permitan, los males que la experiencia ha revelado en la esfera social a que su actividad corresponde.» *El espíritu...,* 32.

La I.L.E. es, en la concepción de Giner, *un ensayo* de reforma social, que debe, en último término, inspirar la marcha de las instituciones educativas públicas.

> «Cooperan (las instituciones privadas) también de este modo, ajenas a toda emulación, al mismo noble fin de la enseñanza del Estado, el cual a su tiempo, advertido con el ejemplo de sus tentativas, aceptará para sus institutos docentes aquellas reformas acreditadas por el éxito. No de otra suerte el Gobierno belga, sin menoscabo de su dignidad, antes en riguroso servicio de sus fines, se dispone a declarar Escuela modelo para las públicas la que la Liga de enseñanza ha organizado en Bruselas; y sin pueril jactancia y con honor para todos, puede entre nosotros presentirse el día en que se adopte en nuestros varios centros el sistema de excursiones, inaugurado por la *Institución*» *El espíritu...*, 33.

Por esto he denominado esta intención de Giner como "reforma por el hecho". En la mentalidad de Giner, conocedor del Derecho, una institución privada es un *laboratorio* donde se ensayan los cambios verdaderos. Porque están integradas por un grupo de personas comprometidas voluntariamente, con un alto grado de conciencia social, con una formación intelectual impecable, donde trabajan en un ambiente de libertad, creatividad y en una estructura dinámica [315]. Que fue un laboratorio de regeneración cultural, de creación de hombres libres, lo aclara Azorín cuando contesta a los que dicen que se debe poca cosa a la I.L.E.:

---

[314] Ver *El espíritu...,* 32ss.

[315] Por eso dice también Giner que el espíritu de la I.L.E. es «estudiar los graves problemas que conciernen a la reforma de nuestra educación nacional.», Giner: «Prólogo», XII, 19-20.

> «¿Poca cosa, cuando toda la literatura, todo el arte, muchas parte de la política, gran parte de la pedagogía, han sido renovadas por el espíritu emanado de ese Instituto? (...) El espíritu de la Institución Libre –es decir, del espíritu de Giner- ha determinado al grupo de escritores de 1898; ese espíritu ha suscitado el amor a la naturaleza y, consecuentemente, al paisaje y a las cosas españolas, castellanas, amor que ha renovado nuestra pintura (Bernite, Zuloaga, etc.); (...)» [316]

37.6. La vocación social del educador.

Estas notas que acabo de exponer constituyen, en mi opinión, lo decisivo de la personalidad de Giner. Esta se la intencionalidad última que ha dado forma a *su identidad*. Laporta, en cambio, considera que lo que ha formado su personalidad han sido tres circunstancias: persecución política desde 1868, el aislamiento social provocado por la ruptura con la Iglesia católica, y un fracaso sentimental [317]. Estos hechos hacen de Giner «una personalidad solitaria, íntimamente discrepante, que en los últimos momentos de la República sólo posee una cátedra para descargar su amplia sensibilidad y desarrollar su convicción a través de un lento y difuso efecto multiplicador del ideal. Sus relaciones sociales se limitan a la amistad que le une a escasas familias de formación inglesa, sus aportaciones al plan de educación parauniversitaria de Fernando de Castro, y sus discípulos. Desde su juventud, Giner tendrá que hacerse un hueco en su entorno social a través de la constitución de círculos más o menos amplios que le ofrecen la posibilidad de una comunicación humana que su medio ambiente, para él triviliazado y vulgar, le negaba constantemente. Este rasgo personal es, posiblemente, de gran importancia para comprender su dedicación y su vivencia en la I.L.E.» [318].

Es decir, según Laporta, la I.L.E. se explica por la personalidad "inadaptada" de Giner. Esta visión hace juego con la "psicología de moda", que explicaría la crítica social de Giner como una proyección de sus frustraciones personales. ¿No es, más bien, su visión ideal de la sociedad lo que le lleva a criticarla? ¿No es esa "intimidad" la que le lleva a discrepar del ambiente? ¿No es su postura moral, de intransigencia ante una situación política inaguantable, que niega la libertad de enseñanza, la que le lleva a ser

---

[316] Azorín: «Don Francisco Giner», BILE, 40 (1916), publicado por Robles, L.: «Azorín y Giner de los Ríos» *Historia de la educación*, 16, 1997, 492.
[317] Estos condicionantes externos son analizados por Laporta en su estudio preliminar a *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977, 7-47.
[318] Laporta, *Antología...* 21.

una personalidad solitaria, pues la masa siempre grita a quien el poder señala? ¿No son los círculos de amigos los "núcleos" de salud del hombre, y no la adoración y aclamación de las masas, en el que se refugian los aduladores?

Aunque el hombre no se entiende sin sus circunstancias, y no existe la construcción de la personalidad sino sólo desde una referencia histórica concreta, no menos cierto es que el hombre forja su carácter desde unas "convicciones fundamentales", desde una "intencionalidad última". La identidad de cada persona se afinca en ella. Y, en Giner, es su posicionamiento moral ante la sociedad el que le lleva a ser marginado por la España oficial. Es el lugar que es reservado a todo intelectual comprometido con la sociedad, como hemos visto en los autores estudiados. Giner se sitúa en la senda del verdadero educador: el adulador busca honores, por su *afán de popularidad*; el posicionamiento moral busca *la rectitud*. Esto se ve en la trayectoria de su vida. La *entrega* de Giner a su proyecto es lo sustantivo [319].

37.7. Conclusiones.

Los referentes de sentido en torno a la función pública del educador, que constituye la *identidad* de Giner son:

1. El contexto de sentido de la teoría de la educación es la regeneración de la social.
2. No puede existir regeneración social sin velar por la salud de la cultura.
3. Ahora bien, la regeneración de la cultura entraña una opción por *lo educativo*: sólo formando hombres libres se puede regenerar una sociedad.
4. El educador es defensor de unos valores verdaderamente humanos, de una "cultura saludable".
5. Esta opción delimita la naturaleza del educador: el adulador es el que se adapta a las costumbres de la sociedad y forma "masa"; en cambio, el educador propone unos valores humanos y forma "hombres".
6. El educador, en calidad de defensor de "lo público", es promotor de *proyectos comunes con sentido*.

[319] En este sentido dice Mª Dolores Gómez Molleda: «Todo habla en don Francisco de su vocación enorme de maestro. Todo dice en él de su ansia incontenible de proyección y de magisterio. Todo descubre en él el secreto del verdadero educador: la entrega», *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, 1966, 5-6.

7. No sólo promueve “proyectos”, sino *realidades* (estructuras sociales) que permitan la renovación cultural.

Capítulo 38

RECONSTRUCCIÓN DE LA FUNCIÓN PÚBLICA DEL EDUCADOR

El educador como forjador de "proyectos comunes"

Introducción

En el primer capítulo de esta parte vimos que el paradigma incuestionable de la organización de los Centros educativos y de las tendencias teóricas en investigación es la *participación*. El recorrido por el pensamiento de algunos de los grandes de la historia de la pedagogía nos ha dado el crisol desde el que juzgar los prejuicios de la tendencia educativa vigente y desde el que poder reconstruir. En este capítulo dilucidamos, en primer lugar, qué hay detrás de la cultura participativa del discurso actual, y, después, dejamos constancia de los referentes sociales que constituye la identidad de la actividad educativa. En última instancia, intentamos poner en claro la función social que *debe* cumplir el educador en la actualidad.

38.1. Síntesis de las conclusiones de los educadores de referencia.

En primer lugar sintetizo las conclusiones de la aportación de los clásicos de la historia de la educación. Coinciden en los siguientes referentes:

1. La educación tiene un componente social intrínseco. No existe formación del hombre sin formación de la sociedad. Por tanto, la preocupación por la sociedad es inherente al pensamiento educativo. El educador se encuentra constitutivamente insertado en su mundo, preocupado por la marcha de su sociedad, cuidando de su cultura.

2. La finalidad social de la educación es la formación de la *sociedad* en tanto que sociedad; es decir, la formación del *espíritu común* que une a los hombres en una comunidad de vida. El "espíritu común" es la esencia constitutiva de *lo público*.

3. La finalidad de la acción social del educador es "lo público" (lo social, el *común espíritu* de la sociedad).

4. La referente social del educador es la "sociedad ideal" (concordia, armonía, cosmos, ciudad de "hombres libres", Ciudad de Dios, "orden social justo", etc.).

5. La "sociedad ideal" –eje de referencia de la actividad del educador- entraña una conformación de la sociedad según el *ideal de la formación* (espíritu de verdad, amor a la perfección, etc.). El problema de la transformación social es una cuestión fundamentalmente educativa (referencia a los valores superiores).

6. El reto primero y fundamental para la transformación social es la *formación de los formadores*.

7. Ahora bien, previa a la tarea de la realización de la formación de los formadores es la tarea de la *definición de los ejes de identidad del educador*. Y los ejes de referencia que constituyen su identidad son:
    7.1. El educador debe responder a las necesidades de su sociedad desde los fines (últimos referentes de sentido) sociales. Debe revisar los valores (fines) de su sociedad con la intención de proponer unos valores verdaderamente humanizadores.
    7.2. Por tanto, el educador no sirve a ningún partido social ni a ningún interés particular. Es servidor del "bien-común". Esta es su única función pública.
    7.3. No obstante, sólo hay "propuesta de valores con sentido (humano)" desde una "vuelta" a la tradición.

7.4. El objetivo de su acción es la "creación de cultura". El educador es un creador de *proyectos comunes*.

8. En resumen, la identidad social del educador es la construcción de formas nuevas de cultura, formas nuevas de vida, formas nuevas de "encuentros humanos". Como ensayista social:
   8.1. Trabaja para la formación de hombres (no masa).
   8.2. Profesa la "religión de la tolerancia" (humildad) como voluntad de diálogo, desde un compromiso activo ante la diversidad social por "lo que nos hace más humanos".
   8.3. Su único enemigo es la ignorancia, no las diversidades formas de pensamiento ni las ideologías concretas.
   8.4. Es promotor de *nuevas realidades* (institucionales) que permitan la renovación cultural.
   8.5. La *amistad* es el camino de la creación de "comunidad humana".

38.2. ¿Qué función social asigna el actual sistema educativo al profesor?

Los clásicos de la educación coinciden en afirmar que uno de los principios básicos de identidad es que el educador es un *creador de cultura*. Pero, ¿mantiene el discurso educativo vigente este principio?

No. En nuestro sistema educativo el educador es simplemente un *transmisor del proyecto cultural* del grupo social [320]. La función social consiste en una simple *mediación* pasiva. Esta interpretación sobre la función social del educador la toman prestada de Vygotsky, para quien la educación cumple una simple función mediadora [321]. En esta perspectiva, el desarrollo educativo es un proceso sociocultural amplio de

---

[320] Los elementos del proyecto cultural objeto de transmisión son: «explicaciones de la realidad, instrumentos de acción y transformación de la misma, instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica, valores éticos y estéticos, creencias, costumbres, sentimientos, actitudes, intereses, etc.)», Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 381.

[321] Concepto de *educación*: «En consecuencia, la educación designa un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieren la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. Según el volumen y el contenido concreto del conocimiento cultural, las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización.», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll:

mediación entre el individuo y su grupo cultural [322], que incluye no sólo la escolarización, sino también otras situaciones: familia, relación con compañeros, con los medios de comunicación, etc. [323]. En síntesis, en la interpretación que subyace en el diseño del actual sistema educativo, el educador ha de moverse en un doble plano: elaborar los contenidos que debe enseñar y "adaptarlos" al nivel psicológico del alumno [324]. El profesor sigue estando limitado por los principios didácticos de la *psico-pedagogía*.

Nuestro sistema educativo excluye la *construcción de cultura*. Reduce la actividad del educador a lo puramente *técnico*. Lo que ahora debemos subrayar es que "esta concepción del trabajo educativo" está apoyada en un supuesto implícito y *no fundamentado*, a saber: el profesor (y todo ente educativo) juega un papel *mediador* entre el individuo y la cultura, y la *finalidad* de esa mediación es:

> «Las prácticas educativas tienen (...) la función de asegurar la cohesión y la continuidad del grupo social, seleccionando y organizando de una forma adecuada para su transmisión los elementos más destacados y significativos de la experiencia colectiva.» [325]

Presupone que la función del profesor es asegurar la "cohesión" de un grupo social. Pero, ¿qué tipo de cohesión social es la que asegura el profesor? ¿No puede haber una cohesión social justa y otra injusta? ¿Cuándo es justa y cuando no? Es decir, el discurso de nuestro sistema educativo *no hace problema* del modo en que se produce la cohesión. *Dan por supuesto* que "transmitir" los contenidos produce cohesión "justa", y esto es falso. En conclusión, los conceptos sobre los que se asienta esta teoría de la

---

«Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 376.

[322] Concepto de *cultura*: «El concepto de cultura que se utiliza aquí es en un sentido muy amplio, englobando aspectos muy diversos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar o laboral o económica, tipos de hábitat, etc.», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 375.

[323] En este sentido, esta interpretación defiende un «análisis holístico de los fenómenos educativos». Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 376.

[324] «Con toda probabilidad, el educador que intenta promover el desarrollo de los niños a su cargo mediante la realización de aprendizajes específicos ha de *moverse simultáneamente en dos planos*: el de la construcción de significados compartidos a través de la interacción social conjunta sobre el contenido del aprendizaje, y el de la construcción de significados a través de la interacción directa de los niños con dicho contenido. En ambos planos, ya sea implicándose directamente en la interacción, ya sea organizando materiales y actividades, su papel es decisivo y su influencia determinante.» (Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 379).

[325] Palacios, J., Marchesi, A., y Coll: «Desarrollo psicológico y procesos educativos», en Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, 381

educación (desarrollo, educación, cultura, procesos de mediación) no están fundamentados. Constituyen “prejuicios” sobre los que construyen sus propuestas.

38.3. ¿Qué hay del problema de la “finalidad” de la escuela? ¿Quién diseña los fines en el actual sistema educativo?

Nosotros debemos hacer problema de la cohesión social. Se sobreentiende que la cohesión que queremos producir en la educación es “justa”. Pero que la transmisión de unos contenidos culturales a las nuevas generaciones produzca “cohesión justa” depende del problema del diseño de los fines sociales del sistema educativo. Si los fines son justos, resultará en cohesión; de lo contrario, genera enfrentamiento. Así, pues, ¿qué instancia social diseña los fines del sistema educativo?

De momento podemos deducir claramente *quién no* tiene nada que decir acerca de los fines: el profesor. En el actual sistema educativo, el profesor es un obrero (*técnico*) obediente que hace caso a los dictados de la administración y a las técnicas psicopedagógicas. El “buen profesor”, según este modelo, es el que responde a los retos sociales (nueva situación social) de un modo eficaz [326]. De ahí que el diseño de un nuevo modelo de Centro dé más importancia al papel del Equipo Directivo. Actualmente, en efecto, el discurso educativo tiende a asignarle un papel singular a la hora de promover la “comunidad del aprendizaje”, favoreciendo una cultura participativa mediante la creación de un clima de trabajo diferente: tiene que tener la habilidad de ilusionar, de acercarse a los profesores y de buscar soluciones que favorezca la acción del profesor. Las nuevas tareas que debe asumir son: acordar proyectos nuevos, impulsar la formación de los profesores, evaluar la dedicación profesional, desarrollar nuevas formas de participación en el Centro [327].

Sin embargo, ¿qué significa que el profesor deba adaptarse a los cambios sociales? ¿Por qué el profesor tiene que adaptarse a la nueva situación social, caracterizada por la incertidumbre? ¿El sistema educativo tiene que adaptarse a las tendencias sociales o son las tendencias sociales las que deben ser corregidas por la educación? En primer lugar hay que responder que, en realidad, esta teoría sobre

[326] Y si no lo cumple,... pues es un mal profesor, porque –se dice- no es colaborador, no se adapta a la “nueva situación”, y, en consecuencia, es un “profesor tradicionalista”.
[327] Como vimos –en el primer capítulo de esta parte- la LOCE sigue esta línea. Aunque, recuerdo, es una tendencia general, que empezó ya en la LOGSE.

organización de Centro no es más que una "aplicación" del modelo *management* empresarial a las organizaciones educativas. Es una transposición literal del modelo organizativo empresarial a los Centros educativos [328]. En segundo lugar, tanto en las políticas de reforma educativas en curso, como en las tendencias de investigación de Centros educativos, se da "por supuesto" que un Centro ha de funcionar como una *organización inteligente*. En este modelo, el Centro educativo tiene como "*función social*" *adaptarse "eficientemente"* a las tendencias sociales. Es decir, que un Centro eficaz es el que se adapta al mercado de trabajo. El sistema educativo tiene como finalidad social producir "buenos trabajadores", personal competitivo que responde a los vaivenes del mercado con capacidad de innovación.

Por tanto, nos encontramos con el hecho de que quien dicta realmente el fin de la educación es *la economía*. Los cambios sociales provocados por la innovación tecnológica genera tendencias económicas nuevas y, en consecuencias, situaciones de incertidumbre. Pues bien, el sistema educativo, según el modelo vigente, tiene como finalidad responder a esta nueva complejidad social. Si al dictado económico le sumamos la terminología democrática (participativa) predominante, obtenemos el siguiente principio social del sistema educativo: "todos los ciudadanos tienen derecho a ser buenos trabajadores". De resultas, la educación queda reducida y supeditada a *lo económico*. Por esto el currículum de la educación actual está dominado por la primacía de los saberes tecnológicos [329].

No se ha caído en la cuenta de que este modelo de educación contiene una "teoría educativa" *oculta*, y su fuerza reside precisamente en la *eliminación del problema de los fines de la educación*. Así, son los "hechos" –el progreso económico de una sociedad- los que marcan los fines educativos. Este discurso entraña una contradicción: la teoría, por definición, está más allá de los hechos; toda teoría se apoya en un sistema conceptual que posibilita la interpretación de los hechos, y sin esa estructura conceptual no es posible teorizar. En consecuencia, estamos ante un discurso que excluye el aspecto esencial: lo decisivo de la organización escolar es su finalidad.

Además, este discurso *encubre y justifica* el orden de cosas existente: da por supuesto que los contenidos del currículum –dictados por la economía y establecidos por la política administrativa- *son* los que *deben ser*. Esta es una de las consecuencias del triunfo de la *razón instrumental* en Occidente, como dicen algunos de los filósofos

[328] Hemos abordado a fondo este problema en la tercera parte.
[329] Hemos estudiado el problema del "currículo tecnológico" en la segunda parte.

sociales críticos. En síntesis, nos encontramos ante una política de reforma educativa *pragmática*, que justifica un tipo de organización escolar *funcionalista*, y que da lugar a considerar la función pública del educador como meramente *técnica*.

De otro lado, creo que la medida de convertir una escuela en "organización inteligente" mediante el reforzamiento del Director, además de teóricamente insostenible, es ineficaz. Los "expertos" que han diseñado este modelo organizativo se olvidan que el equipo directivo, aunque es imprescindible para el buen funcionamiento del Centro, es un componente de conservadurismo. Observando "desde dentro" de los Centros, la experiencia nos dice que elimina la innovación y la capacidad de riesgo. Una tendencia "estructural" de los directivos de Centro es negar los problemas, instaurar el amiguismo, y, sobre todo, a tener "complacidos" a los padres de los alumnos, miembros del Consejo Escolar. Sería importante extenderse en este tema en otro trabajo, pues excede los límites de éste.

38.4. ¿Participación o ideología?

Como tuvimos ocasión de ver –en el primer capítulo de esta parte- el principio organizativo que sirve de núcleo estructurador del actual sistema de Centro es la *participación*. Según el paradigma pluralista comunitario, sólo con la participación de todos los integrantes de la comunidad, la educación puede responder a las necesidades sociales. En este sentido, la última moda en líneas de innovación escolar es el estudio en Redes de Centros [330]. Tiene como único objetivo "controlar" la eficacia de este paradigma. Se introduce la evaluación de Redes de Centros para que los "expertos" –siempre "externos" al sistema educativo- concluyan lo que el Centro tiene que cambiar para adaptarse mejor a las circunstancias sociales.

La "participación" ha llegado a constituirse en un principio evidente por sí mismo, gracias a la tendencia de la cultura democrática en que estamos inmersos. Se da

[330] El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) ha creado el proyecto de evaluación REDES, dirigido por Marchesi. Los diseñadores de la LOGSE continúan su proyecto de innovación educativa, ahora desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). El IDEA fue creado en 1997 por la Fundación Santa María. El objetivo es hacer una investigación continua mediante la evaluación de los Centros educativos, para mejorar la calidad de la enseñanza. Se trata de una evaluación externa, llevada a cabo por investigadores ajenos al centro y a la Administración educativa (aunque todos son ex-cargos). Los resultados del estudio, durante cuatro años (1997-2001), bajo la dirección de Álvaro Marchesi: Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002.

por supuesto que cada sector de la comunidad educativa puede defender sus intereses en un diálogo plural. Esta es la razón de fondo que justifica la descentralización administrativa. Pero, ¿quién dice que la escuela no caerá en manos de las tendencias electoralistas de la política local? ¿No existen unos "principios básicos" que fundamentan la educación, en los que debamos estar de acuerdo todos los participantes? ¿Y quién es el que diseña esos principios? ¿La economía? ¿El interés particular de cada grupo? De nuevo estamos ante la misma cuestión. Sigue estando ausente en este paradigma: ¿quién dicta los fines sociales?

Lo económico define el fin social. La educación está al servicio de unos intereses pragmáticos. El trabajo del educador es puramente técnico, como he dicho. Así, pues, las evaluaciones de Centros en Redes, más que tomar el pulso a la "participación", pretenden únicamente *vigilar* si los profesores trabajan:

- De forma cooperativa.
- Si se comprometen en los proyectos de Centro.
- Si eliminan el aislamiento.
- Si incorporan el método constructivista de aprendizaje. [331]

El discurso organizativo del sistema educativo vigente cumple todas las características de la *demagogia*, tal y como la definen los pensadores analizados en los capítulos anteriores. El trabajo de los profesores es utilizado para servir unos intereses económicos. Y la herramienta de la utilización es un lenguaje engañoso, "pseudo-científico". Y, además, el discurso se presenta embadurnado en altos y nobles ideales democráticos: "defensa de la participación", "procesos para la defensa de la igualdad", etc. En mi opinión, este nuevo discurso es más dañino que los anteriores modelos de control, porque aparece poblado de bellos y nobles ideales y justificado por una jerga "pseudocientífica". Se nos imponen unas normas y, a la vez, se nos quiere mantener contentos porque se hace en nombre de la "igualdad social" y en nombre de los "técnicos especialistas psicopedagógos".

Resumiendo, el modelo de Centro que inspira nuestro actual sistema educativo defiende dos principios organizativos:

1) Principio empresarial. Necesidad de transformar una organización burocrática en una organización compleja. El director es un "líder"

[331] El problema de la "colaboración" lo hemos estudiado en la tercera parte.

gestiona los recursos y los potenciales educativos para ofrecer un producto de calidad.

2) Principio participativo. La organización escolar debe responder a las necesidades sociales. Por tanto, debe integrar en su estructura la resolución del conflicto que crean intereses económicos y políticos de todos los implicados.

38.5. Participar, ¿con qué fin?

Para abordar de un modo radical la "participación" hay que enfrentarse con el problema de la *finalidad social* del sistema educativo. El educador debe colaborar y participar, pero ¿para qué?, ¿con qué objetivo? ¿Para que la organización produzca buenos técnicos? ¿Para articular los intereses de todos los grupos sociales? ¿Son válidos los intereses de esos grupos? ¿Por qué son válidos los intereses de todos los grupos? ¿Es la participación el criterio de validez de verdad?

Hasta ahora los modelos de organización de Centro –todos los modelos analizados en la primera parte- han dejado sin respuesta la cuestión medular. No han explicado por qué es más significativo –más racional- lo que se propone como "ideal" educativo (la participación). Como nos han enseñado los grandes teóricos de la educación, la meta del sistema educativo no reside en la opinión de cada grupo: padres, alumnos, administración, profesor, etc. El recurso a una "comunidad ideal", como mucho, nos ofrece un marco procedimental de discusión, pero no puede desentrañar, por sí mismo, el "bien interno" del sistema educativo, es decir, el fin al que está referido: ¿qué papel juega la educación en la sociedad? [332]

Hoy en día el discurso educativo carece de "argumentos teóricos" para plantear esta cuestión. Y, en nombre de la sagrada participación, la palabra del profesor vale, como mucho, lo mismo que la del alumno o que la de los padres. Es decir, tiene el mismo "peso", el mismo rango de "verdad" en lo relativo a la educación. Porque el problema de "la verdad" no existe en el actual discurso educativo. La verdad ha dejado paso a "la pragmática". Es decir, de hecho es más "defendible"/"vendible" para la

[332] Como se sabe, el recurso a la "comunidad ideal" lo toman prestado los pedagogos de Habermas.

administración y para los medios de comunicación la causa de alumnos y/o padres que la de los profesores [333].

En conclusión, la cuestión de la función social de la educación está excluida del actual discurso educativo. No existe la finalidad social como *problema*. Ya no se hace problema de esta pregunta: el *bien-estar* económico suple en nuestra cultura la cuestión del *ser*.

38.6. El problema de la reconstrucción de la identidad docente.

Hasta ahora he abordado el contorno del problema. Nuestro propósito es clarificar la identidad del educador. He hablado del peligro de las ideologías y de los discursos demagogos en el actual estado de la educación. No obstante, como nos enseñan los pensadores de la educación, el hombre tiene recursos suficientes para *resistir*. En síntesis, en buena medida, los educadores son responsables de este estado de cosas. Los grandes del pensamiento educativo afirman claramente que el educador tiene una responsabilidad social ineludible. Y, en la actualidad, la gran masa de los educadores no cumplen esta función; han abandonado, en masa, la cuestión del problema social. Es un hecho que la mayoría de los educadores existentes son "funcionarios", profesionales al servicio de unos intereses sociales, lo que, en otras palabras, significa que se han convertido en *ideólogos*.

La responsabilidad social del educador significa, en primera y fundamental instancia, que cada educador es responsable de su *pensamiento* y de su *actividad*. Nos enseñan los grandes pedagogos que el *pensamiento* del educador no está al servicio de ningún "interés particular", sino que está referido únicamente a "lo humano", "lo universal". En este sentido es importante recalcar que ser "funcionario" de un estado no significa en absoluto que haya que servir "una ideología" concreta, o que haya que servir unos "intereses sociales particulares". El educador es funcionario... pero

[333] Si se me permite, y como ilustración, he llegado incluso a oír en algunos Consejos escolares que quien debe dirigir un Instituto de Secundaria es alguno de los padres de los alumnos, porque los alumnos son "la mayoría" de un Instituto. Y me pregunto yo: ¿por qué no conduce el avión alguno de los pasajeros, ya que son mayoría respecto de la tripulación? ¿Por qué no se meten a operar en el quirófano los familiares de los enfermos, ya que en un hospital ellos son mayoría? Para resumir, si todos pueden decir lo que quieran, si todos pueden cuestionar la práctica docente, si la defensa de cualquier interés de cualquier grupo social es válida, ¿tendrá validez la propia enseñanza? ¿No debe aportar el profesor un discurso "profesional" específico?

funcionario de la humanidad, como dice Husserl [334]. No está en *función* más que de "lo humano y universal que se manifiesta en cada estado, país y sociedad". En consecuencia, la principal actividad del educador es defender "lo que humaniza" y lo que fortalece la cultura de cada estado. No toda forma cultural es válida en sí misma. Hay formas culturales que deshumanizan; basta echar un vistazo a la nuestra. Es decir, y dicho claramente, que la primera misión que debe asumir el educador es la defensa de "*lo público*".

"Lo público" (*armonía social, concordia*, *sinfonía*, etc.), como dicen nuestros pensadores, no está al cuidado de "los políticos", ni de "los medios de comunicación social", ni de las empresas económicas, ni de cualquier sector social corporativo. "Lo público" ha de ser defendido fundamentalmente por los educadores. La historia de la educación pone de manifiesto de modo patente esta conciencia. Que actualmente sean los políticos y los medios de comunicación los únicos que ocupen la "plaza pública" no significa que "deban serlo", ni mucho menos que hayan sido los únicos ocupantes en la historia. Los políticos gestionan la dinámica social, los medios de comunicación dan "publicidad" a los acontecimientos, pero la dirección de la sociedad y la interpretación de los acontecimientos ha de ser asumida por los educadores, y no, como sucede hoy día, por *técnicos*.

El estudio de la historia de la educación nos ha mostrado que la intencionalidad última del ser del educador es velar por la dirección de la sociedad, o, en otras palabras, velar por el estado de salud del espíritu social. En síntesis: luchar por vivificar la salud cultural de la sociedad. Esta conciencia está presente desde los orígenes de la tradición occidental, y es un núcleo siempre constante que recorre nuestra historia, de modo que podemos decir que constituye una conciencia eterna. Es no sólo uno de los ejes de "lo clásico", sino el quicio esencial. Con esto, así como con el término "eterno", quiero decir dos cosas: en primer lugar, que en la conciencia de los pensadores existe la convicción de que cada cultura debe tener sus educadores que defiendan y regeneren la sociedad. Esta es una idea universal, aplicable a todas y cada una de las manifestaciones particulares de cultura. En segundo lugar, que es un legado que nosotros tenemos que recoger y actualizar en nuestro contexto.

En definitiva, ser y función se identifican. Ser educador y luchar por "lo público" se identifica.

---

[334] Husserl, E., *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica*, Barcelona, Crítica, 1987, p. 18.

38.7. El educador como creador de *proyectos comunes*.

Para enfrentarnos a la tarea de la reconstrucción de la identidad del educador tenemos que asumir, como punto de partida, el referente social ineludible que los grandes de la historia de la educación le asigna: el educador es, ante todo, un *regenerador de la cultura*. No es, como defiende el actual sistema educativo, un simple "mediador cultural".

Como hemos visto, hoy las tendencias de democracia igualitaria y los discursos de participación se quedan en un nivel puramente jurídico. No es que no sea importante este nivel, pero no es el todo. El marco jurídico de participación da opción a que cada sector social pueda ejercer *activamente la defensa de sus intereses*. Pero es una *defensa social parcial*. El problema de fondo del discurso social sigue intacto, y es la *fragmentación*. Muchas voces defendiendo "lo suyo" no hacen un "todo". El todo de "lo social" viene más bien desde un *proyecto común*. Lo decisivo, pues, de la organización educativa no es que todos puedan "defender sus intereses", pues aquí no hay ningún proyecto común. Lo decisivo es si existen *proyectos comunes con sentido*.

Así, pues, y como nos enseñan, de nuevo, los pensadores analizados, la educación no es solamente una cuestión de "buenas intenciones". Ésta es una condición necesaria para que se dé la verdad, pero no es suficiente. La educación requiere un "saber profesional", y requiere compromiso, y requiere búsqueda de soluciones. Y los educadores aportan un elemento cualitativamente distinto.

Llegados a este punto, me importa subrayar que no estoy negando la cultura de la "participación", ni los procedimientos que defienden la igualdad, ni mucho menos afirmando un elitismo profesional. Lo que estoy negando es la demagogia que envuelve el discurso actual y encubre la realidad educativa. Y, a la vez, defendiendo que sólo puede haber verdadera cultura de la participación si existe "un común denominador" en el que coincidamos, y, por tanto, en el que podamos participar. Existe participación dialogada en un proyecto si existe un subsuelo que nos une, es decir, si existe un *ideal común*. Y este ideal común no lo garantizan las leyes, sino que depende del "espíritu de las leyes", y, en concreto, volviendo a utilizar la terminología de Rousseau, la "religión de la tolerancia". Esto es: la religión del compromiso activo por el "orden social" (= lo público). Este es el ideal que, en primer lugar, debe defender el educador, y, en segundo

lugar, comunicarlo y enseñarlo. Todos los autores analizados coinciden en afirmar que el orden social comienza por el "orden del corazón". El cambio social de raíz, es decir, la creación de una sociedad nueva no está sustentado en un "cambio organizativo". La sociedad no cambia (radicalmente) por que cambien las instituciones. El verdadera cambio social, el cambio *radical* de sociedad, reside en el cambio del corazón humano.

Mucho es lo que tendríamos que analizar aquí para atajar este problema, y sería motivo de otro trabajo, pero sí que podemos concluir que una de las tareas del educador, en su misión por forjar proyectos comunes, es crear una *verdadera cultura del diálogo*. Ésta no consiste sólo en procedimientos, como hemos dicho, sino en penetrar en un substrato más básico: sólo puede haber un "espíritu común" si existe en el razón humana *voluntad de verdad*. Esta es la base que puede servir de germen de diálogo social y catalizador de la fusión de perspectivas. Y es que uno de los males que hay que erradicar del discurso educativo, como, en general, de nuestro contexto cultural (de España), es el *partidismo* o defensa sectaria de unos intereses ideológicos, pues alimenta y desarrolla la fragmentación y el enfrentamiento social. Hoy en materia educativa el argumento ha sido sustituido por el insulto. Si una propuesta no está de acuerdo con la de "mi partido" se la tacha de "fascista" o "regresiva" o "progre". Aquí no tienen nada que decir ni la documentación ni la reflexión serena. Todos los pedagogos de la historia de la educación estudiados nos muestran que éste –el partidismo- es el gran problema de la cultura, el cáncer que amenaza constantemente el progreso de una sociedad. La causa de la discordia es el sectarismo ideológico.

En conclusión, al educador le corresponde la tarea de introducir "serenidad" en esa maraña discursiva, haciendo uso de su herramienta fundamental de trabajo: el "sentido común", como dice Luis Vives. Al educador se le presenta el reto de poner las bases de una "sociedad adulta", creando una cultura de la tolerancia. Pero tolerancia en el sentido clásico, no como un dejar hacer, sino como un compromiso por los "valores superiores". Esta debe ser la capa nutritiva del cultivo de la *pluralidad*. El diálogo social plural no es la confrontación por la confrontación, sino un camino conjunto por buscar un modo mejor de vida. El camino del diálogo verdadero parte de un acuerdo previo: hablamos porque queremos lo que nos hace más humanos. Sin este "acuerdo previo" no existe diálogo social. La infinidad de discursos en defensa de intereses particulares conduce al enfrentamiento social, y, al cabo, al marasmo cultural. La condición de posibilidad para que exista una sociedad de hombres libres es la búsqueda de "lo mejor", y, en consecuencia, la lucha por construir nuevas formas culturales.

38.8. ¿A quién debe servir la "inteligencia" del educador? Sobre la conciencia del educador.

Es evidente que no es un reto sencillo ni agradable. Estamos ante el problema eterno de la historia del pensamiento: la posibilidad de crear "algo nuevo", o, como dicen los clásicos, la lucha contra el gran mal del hombre: la ignorancia. Pero aquí la cuestión no es si es difícil o fácil de alcanzar. Los cambios verdaderos, como nos recuerda Giner, no son cuestión de dos días, ni vienen de los gritos de las manifestaciones de calle, sino de un trabaja callado, constante y firme.

El discurso educativo tiene que asumir el hecho de la realidad antropológica. El problema del hombre (¿cómo ser educado para la libertad en una sociedad alienada?) es el problema de la educación. En otras palabras, la educación tiene que asumir como algo intrínseco a su discurso la *lucha* ante modos de vidas enfrentados. Hay un modo de vida que conduce a la libertad, y hay otro que no. Para Rousseau, como para Platón y los restantes autores estudiados, este es un principio indiscutible: el educador opta por el modo mejor de vida, y esta opción lleva implícita el repudio a la vida peor. Este planteamiento sólo es posible si el profesor está referido a un "orden objetivo" de valores: sólo se puede defender un modo "mejor" de vida si podemos conocerlo. De lo contrario no hay nada que transmitir. El relativismo es contrario a la educación.

Y es que, como nos dicen estos pensadores, la primera responsabilidad del educador es para consigo mismo. La inteligencia del educador se sustenta en una previa opción existencial: querencia de verdad y repudio de la mentira. Por tanto, no le interesa al pensador lo eficaz pragmático, sino lo verdadero. Esta es la raíz del compromiso social del educador. Y de ahí brota el verdadero temperamento filosófico. Esta forma de ser reclama una actitud básica ante la realidad, una actitud de abertura a la vida. El educador es un observador del ritmo de la vida, no un servidor de intereses de clase, de ninguna clase; la inteligencia del educador digiere el pan que le proporciona la vida. Y los "métodos" son instrumentos para clarificar; nunca pueden suplir la realidad misma. La duda de la Modernidad, por ejemplo, o la sospecha de la Postmodernidad, pueden ser una buena herramienta para desideologizar y desmitificar, pero siempre teniendo presente que el objetivo no es el escepticismo, sino reasumir la realidad con nuestra propia mirada.

No se paran nuestros pensadores en el análisis de la inteligencia del educador, sino que ahondan más adentro, hasta su misma condición existencial. La inteligencia está existencialmente referida al conocimiento de los "límites" humanos. El "Conócete a ti mismo" que abre la historia del pensamiento es una llamada a este conocimiento, y, en definitiva, una toma de conciencia de que el dolor es la fuerza del conocimiento. La condición existencial del educador, como toda condición humana, es, pues, *dramática*. La vida y muerte de Sócrates es la expresión de la condición dramática del creador social, de la lucha por conquistar contenidos vitales valiosos para el hombre. La creación espiritual de Sócrates lleva consigo un sufrimiento; es una tragedia personal, pero no por ser fruto de unas fuerzas involuntarias; es personal y libremente aceptada.

Si miramos la biografía de los grandes pensadores vemos que su vida se parece a aquel relato del payaso que corre al pueblo para avisarles de que el fuego avanza hacia ellos y que están en peligro [335]. De un lado, el pensador es consciente del peligro, pero también es consciente de que ante ellos es un "payaso", y que, en consecuencia, sus palabras tienden más a la risa que a la alerta. Los grandes pensadores son, pues, un símbolo eterno, como el mito de Prometeo de Esquilo, el símbolo del proceso de traer la luz a la humanidad doliente que vive en una existencia oscura, en las cavernas. Es el símbolo de la función social de todo educador. La concepción fundamental del robo del fuego en Prometeo, o de la ascensión hasta la luz de Sócrates, es el símbolo imperecedero de la actitud comprometida del "maestro", del "formador de hombres", de la fuerza del "eros" que quiere elevar el nivel de "lo humano" más allá de los límites impuestos por la "tendencia tiránica de la sociedad", apuntalada por los "falsos maestros" que corrompen el buen natural del hombre.

El espacio nos impide poder desarrollar como merece este aspecto tan decisivo para la función social del educador. Sólo nos cabe concluir que, como nos enseña la historia de la educación, el verdadero educador, como creador social, tiene su patria "más allá". El único rey al que sirve no es de este mundo, o, mejor dicho, no tiene ningún dueño a quien servir en este mundo. Sólo puede resistir a los poderes de este mundo si refiere su hogar... "más allá", en su conciencia. Ésta es, en suma, la responsable última de la creación cultural.

38.9. Promover realidades nuevas.

[335] El relato sobre el payaso y la aldea en llamas es de Kierkegaard, recogido por Cox, H, *La ciudad secular*, Barcelona, 1968.

Nos falta, por último, dar un paso más. La construcción obliga a ofertar a la sociedad "algo nuevo". Que la creación cultural dependa de la conciencia del educador implica que, en última instancia, todo se pone en juego en la *acción*. Es decir, en la creación de proyectos sociales. Tal y como hemos planteado más arriba, la función social del educador tiene en el momento presente la misión de, al memos, y sin ninguna pretensión de exhaustividad, afrontar los siguientes retos:

- Forjar proyectos comunes que, a la vez, sean eficaces.
- Desarrollar *gérmenes educativos*, *realidades nuevas*.

Este último aspecto es el que me parece decisivo. Normalmente los educadores que tienen intención de reformar el sistema, piensan en un cambio estructural. Es decir, se cree que la institución educativa cambiará cuando "mi" proyecto educativo se implante vía legal. Para ello, la estrategia natural para llevarlo a cabo es la alianza política: unirse a un proyecto político para que, cuando llegue al poder, se haga la reforma. Esta estrategia, juzgada desde los parámetros de los pensadores clásicos, es falsa al menos en dos sentidos. En primer lugar, porque la alianza política implica entrar en el juego de "lo posible", en lugar de "lo realmente necesario", por no nombrar otras dinámicas inmorales que el ambiente obliga a hacer para poder "salir en la foto". El cambio real de sociedad no viene por la política, sino por "la educación" en sentido estricto. En segundo lugar, el cambio educativo vía BOE es ineficaz, porque las leyes son incapaces de llegar a convertir la mentalidad profesional. Las normas formales son ineficaces antes la tendencias informales.

En síntesis, la verdadera reforma entraña la oferta de *realidades educativas nuevas*. La novedad obliga a alejarse tanto de "la política de hecho" como del legalismo, y a centrarse en la identidad educativa y en la eficacia real. Esto significa que la novedad viene a través del *ensayo*. El educador se juega toda su responsabilidad social en la "invención" de proyectos. Los proyectos novedosos llevan en su seno la posibilidad de crear, en germen, realidades educativas con verdadera fuerza transformadora. No se trata simplemente de proponer unas "ideas" o unos "ideales", sino de *crear realidad*. En este sentido, una experiencia muy cercana a nuestro contexto, todavía por estudiar en su amplitud, y necesitada de ser limpiada de las utilizaciones ideológicas de que ha sido objeto, es la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía sobre Platón.

1.1. Bibliografía básica.

Platón, *La República*, Madrid, Espasa Calpe, 1997 (trad.: Patricio de Azcárate).

Platón, *Diálogos*, Madrid, Gredos, (V tomos), 1981-1988.

Platón, *Apología de Sócrates*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.

1.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Allen, R.E.: «The Speech of Glaucon in Plato´s *Prepublic*», *Journal of the History of Philosophy* 25 (1987), 3-11.

Barrow, R., *Plato, Utilitarianism and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Blankenship, J.K.: «Education and the arts in Plato´s *Republic*», *Journal of Education*, 178 (1996), 67-99.

Brown, G.: «The Character or the Individual and the Character of the State, in Plato´s *Republic*»: *Apeiron* 17 (1983), 43-47.

Brumbaugh, R.S.: «Plato´s Ideal Curriculum and Contemporary Philosophy of Education», *Educational Theory* 37 (1987), 169-177.

Brumbaugh, R.S.: «Plato´s Philosophy of Education: The Meno Experiment and the *Republic* Curriculum», *Educational Theory* 20 (1970), 207-228.

Brumbaugh, R.S.: Teachins Plato´s *Republic* VIII and IX», *Theaching Philosophy* 3 (1980), 331-337.

Calvo, T., *De los sofistas a Platón: política y pensamiento,* Madrid, Cilcel 1986.

Campbell, B.: «Intellect and the Political Order in Plato´s *Republic*», *History of Political Thought* 1 (1980), 361-389.

Cassin, C.E.: «Civic Sophrosyne and Dikaiosyne in the *Republic*»: *Journal of Critical Analysis* 3 (1971), 55-56.

Cassirer, E., *The Myth of the State,* New Haven, Yale University Press, 1946.

Cooper, J.M.: «Plato´s Theory of Human Motivation», *History of Philosophy Quarterly* 1 (1977), 151-157.

Corlett, J.A.: «A Dialectical Interpretation of the Concept of Art as *mimesis* in the *Republic*», *Idealistic Studies* 21 (1991), 155-169.

Davis, L.D.: «The Arguments of Thrasymachus in the First Book of Plato´s *Republic*», *Modern Schoolman* 47 (1970), 423-432.

Dent, N.J.H.: «Moral Autonomy in the *Republic*»: *Philosophy* 20 (1990), 52-77.

Devereux, D.T.: «Sócrates´First City in the *Republic*», *Apeiron* 13 (1979), 36-40.

Galino, M.A., *Historia de la educación*, I, Madrid, Gredos, 1960.

Gómez Pin, V., *El Drama de la Ciudad Ideal. El nacimiento de Hegel en Platón*, Madrid, Taurus, 1974.

Hall, D.: «The *Republic* and the "Limits of Politics"», *Political Theory* 5 (1997), 293-313.

Hall, R.W.: «The Just and Happy Man of the *Republic*: Fact or Fallacy?», *Journal of the History of Philosophy* 9 (1971), 147-158.

Hichols, M.P.: «The *Republic´s* Two Alternatives: Philosopher-Kings and Sócrates», *Political Theory* 12 (1984), 252-274.

Hourani. G.F.: «The Education of the Third Class in Plato´s *Republic*», *Classical Quarterly* 43 (1949), 58-60.

Inwood, B.: «Stokes on Adeimantus in the *Republic*», *Justice, Law and Methok in Plato and Aristotele*, Edmondo, Academic Printing & Publisching, 1987.

Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 2000 (trad.: J. Xirau –libros I y II-, y W. Roces –libros III y IV-; título original: *Paideia. Die Formung des griechiscen Menschen*, 1933).

Kraut, R.: «Review of *"Philosopher-Kings"* by C.D.C: Reeve», *Political Theory* 18 (1990), 492-496.

Losin, T.: «Education and Plato´s Parable of the Cave», *Journal of Education* 178 (1996), 49-66.

Marrou, H.-I., *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971.

Marrou, H.-I.: «Los maestros de la tradición clásica», *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971.

Moreau, J.: «Platón y la educación», Château (dir.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999.

Nettleship, R.L., *The Theory of Education in the* Republic *of Plato*, New York, Teacher´s College Press, 1968.

Nozick, R., *Anarchy, State and Utopia*, New York, Basic Books, 1974.

O´Neil, B.: «The Struggle for the Soul of Thrasymachus», *Ancient Philosophy* 8 (1988), 167-185.

Pabón, J.M., Fernández Galiano, M., *Introducción a la "República" de Platón*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1979.

Peters, J.R.: «Reason and Passion in Plato´s *Republic*», *Ancient Philosophy* 9 (1989), 173-187.

Popper, K.R., *La sociedad abierta y sus enemigos*, I, *Platón*, Buenos Aires, Paidos, 1968.

Prece, A.W., *Love and Friendship in Plato and Aristotle*, Oxford, Clarendon Press, 1989.

Ranasinghe, H.: «Deceit, Desire, and the Dialecit: Plato´s *Republic* Revisited», *Interpretation* 21 (1994), 309-332.

Reeve, C.D.C., *Philosopher-Kings: The Argument of Plato´s* Republic*,* Princeton, Princeon University Press, 1988.

Ritter, G., *El problema ético del poder*, Madrid, Revista de Occidente, 1972.

Robinson, J.V.: «The Nature of the Soul in *Republic* X», *Journal of Philosophical Research* 16 (1991), 231-222.

Rodríguez Adrados, F., *El héroe trágico y el filósofo platónico*, Madrid, Taurus, 1962.

Rodríguez Adrados, *La democracia ateniense*, Madrid, Alianza, 1975.

Rosentock, B.: «Athena´s Cloak: Plato´s Critique of the Democratic City in the *Republic*», *Political Theory* 22 (1994), 363-390.

Santas, G.X., *Plato and Freud: Two Theories of Love,* Oxford, Basil Blackwell, 1988.

Seery, J.E.: «Politics as Ironic Community: On the Themes of Descent and Return in Plato´s *Republic*», *Political Theory* 16 (1988), 229-256.

Sparchott, F.: «An Argument for Thrasymachus», *Apeiron* 21 (1988), 55-67.

Sprague, R.K., *Plato´s Philosopher King*, Columbia, University Of South Carolina Press, 1976.

Tiles, J.E.: «The Combar of Passion and Reason», *Philosophy* 52 (1977), 321-330.

Vlastos, G.: «Justice and Happinness in the *Republic*», *Plato: A Collection of Critical Essays*, Vol. II, Garcen City, Doubleday and Company, 1971.

White, S.: «Thrasymachus the Diplomat», *Classical Quarterly* 90 (1995), 307-327.

Williams, G.: «The Analogy of City and Soul in Plato´s *Republic*», en Lee, E.N., Alexander, P.D. (eds.), *Exegesis and Argument: Studies in Greek Philosphy Presented to Gregory Vlastos*, Netherlands, Gorcum & Comp., 1973.

1.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Platón.

Anton, J.P. (ed.) *Science and the Sciences in Plato,* New York, Caravan Books, 1980.

Arieti, J.A., *Interpreting Plato: The Dialogues as Drama*, Savage, Rowman & Littlefield, 1991.

Bernardete, S., *Sócrates´s Second Sailing: On Plato´s Republic*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

Brisson, L.: «Platón 1958-1975», *Lustrum*, 20 (1977), 5-304.

Brisson: «Platón 1975-1980» *Lustrum*, 25 (1983).

Coventry, L.: «The Role of the Interlocutor in Plato´s Dialogues», en Pelling, C. (ed.), *Characterization and Individuality in Greek Literatura*, Oxford, Clarendon Press, 1990.

Crombie, I.M., *Análisis de las doctrinas de Platón*, 2 vols., Madrid, 1970.

Châtelet F., *El pensamiento de Platón*, Barcelona, 1967.

Eggers Lan, C., *Introducción histórica al estudio de Platón*, Buenos Aires, 1974.

Gadamer, H.G., *Platos dialektische Ethik*, Hamburgo, 1983.

García Calvo, A.: *Sócrates*, Barcelona, Universitas, vol. 2º, Salvat, 1971.

Genson, H.H. (ed.), *Essays on the Philosophy of Sócrates*, Osford, Oxford University Press, 1992.

Grandwood, L., *The Chronology of Plato´s Dialogues*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Grey, D.R.: «Art in the *Republic*»: *Philosophy* 27 (1952), 291-310.

Grube, G.M.A., *El pensamiento de Platón*, Madrid, Gredos, 1984.

Guardini, R., *La muerte de Sócrates*, Buenos Aires, 1960.

Guthrie, W.K.C., *A History of Greek Philosophy*, IV y V, Cambridge, 1975 y 1978.

Hegel, *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza, 1977.

Lledó, E., *La memoria del Logos*, Madrid, Taurus, 1984.

Lledó: «Introducción a Platón», *Diálogos*, I, Madrid, Gredos, 1981.

MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987.

Mackirahan, R.D., *Platon and Sócrates. A Comprehensive bibiography*, New York / Londres, 1978.

Peñalver, P., *Márgenes de Platón. La estructura dialéctica del diálogo y la idea de exterioridad*, Murcia 1986.
Salkever, S.G.: «Plato on Practices: The "Technai" and the Socratic Question in *Republic* I», *Proceedings of the Boston Area Colloquin in Ancient Philosophy* 8 (1992), 243-267.
Scott, D.: «Platonic Anamnesis evisited»: *Classical Quarterly* 37 (1987), 346-366.
Skemp, J.B., *Platón*, Oxford, 1976. *Oxford Classical Dictionary*, (3ª ed.), Oxford, Oxford University Press, 1997.
Sparshott, F.: «Aristotles´s *Ethics* and Plato´s *Republic*: A Sturctural Comparison», *Dialogue* 21 (1982), Canadá, 483-499.
Taylor, Ch., *Fuentes del yo*, Paidós, Barcelona 1996.
Tovar, A., *Un libro sobre Platón*, Madrid, 1956.
Woodruff, P.: «Plato´s Early Theory of Knowledge» en Everson S. (ed.), *Companions to Ancient ThoughtI: Epistemology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 60-84.
Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, Madrid, Alianza, 1987.

2. Bibliografía sobre Plutarco.

2.1. Bibliografía básica.

Plutarco, *Plutarchi Opuscula LXXXXII*, Aldina, Venecia, 1509, por Demetrius Ducas.
Plutarco, *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, (VIII tomos) 1985-1996.

2.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Eaure, D., *L´éducation selon Plutarque d´apreès les "Oeuvres morales"*, Aix-en-Provence, 1960.
Galino, M.A., *Historia de la educación,* Madrid, Ed. Gredos, 1960, 223-232.
García López, J.: «Educación y crítica literaria en la Helenidad tardía: El *De liberis educandis*, atribuido a Plutarco», *Actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos*, II, Madrid, 1983, 83-90.

Morgan, T., *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*, Cambridge, University Press, 1998.
Müller, L., *Die Pädagogik Plutarchs und ihre Quellen nach der echten Schriften der Moralia*, Munich, 1926 (tesis).
Ortalá Salas, J.: «Plutarco, educador de bizantinos: de Agatías Escolástico a Teodoro Metoquita», en Montes Cala, J.G., Sánchez Ortiz de Landaluce, M., Gallé Cejudo, R.J. (eds.), *Plutarco, Dioniso y el Vino*, Actas del VI Simposio Español sobre Plutarco, 14-16 mayo 1998, Cádiz, Sociedad Española de Plutarquistas, Ed. Clásicas, 1999.
Tirelli, A: «L´intellettuale e il potere: pedagogia e politica in Plutarco», en Scardigli, B. (ed.), *Teoria e Prassi Politica nelle Opere di Plutarco,* Atti del V Convegno plutarcheo (Certosa di Pontignano), Napoli, 1995. 439-456.
Volkmann, R.: «*Leben und Schriften des Plutarch von Chaeronea*, Berlín, 1869. Hirzel, K., *Plutarch*, Leipzig, 1912.
Westaway, K.M., *The educational theory of Plutarch*, Londres, 1922.
Ziegler, K.: «Plutarchos von Chaironeia», en *Paylys Real-Encyclopádie der classischen Altertumwissenchaft,* Stuttgart, 1951, 21, 1, cols. 639-641.

2.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Plutarco.

Aguilar, R., *La noción del alma personal en Plutarco*, Madrid, 1981 (tesis).
Aloni, A., y Guidorizzi, G. (ed.)., *Plutarco, Il demone di Socrate. I ritardi della punizione divina*, Milán, 1982.
Alsina Clota, J.: «Información bibliográfica», *Estudios Clásicos* 6 (1962), 515-533.
Babut, D., *Plutarque et le stoïcisme*, París, 1969.
Barigazzi, A.: «Plutarco e il dialogo "drammatico"», *Prometheus* 14 (1988), 141-163.
Barrow, R.H., *Plutarch and his times*, Londres, Bloomington, 1967.
Brioso Sánchez, M.: «Literatura imperial», en J.A. López Pérez (Ed.), *Historia de la literatura griega*, Madrid, Ed. Cátedra, 1988, 989-992.
Camps, V. (ed.), *Historia de la ética* I, Barcelona, Crítica, 1988.
Cerro Calderón (ed.), *Estudios sobre Plutarco. Obra y Tradición*, Málaga, 1990.
Gallardo, Mª.D.: «Estado actual de los estudios sobre los *Simposios* de Platón, Jenofonte y Plutarco», *Cuadernos de Filolofía Clásica* (1972), 127-191.

García López, J.: «Diego Gración de Alderete, traductor de los *Moralia* de Plutarco», *Los humanistas españoles y el humanismo europeo* (IV Simposio de Filología Clásica), Universidad de Murcia, 1990, 155-164.

García López, J.: «Plutarco», en J.A. López Pérez (Ed.), *Historia de la literatura griega*, Madrid, Ed. Cátedra, 1988, 1024-1038.

Hartmann, J.J., *De Plutarcho Scriptore et Philosopho,* Leiden, 1916.

Marrou, H.K., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, 1965.

Pérez Jiménez, *La biografía griega como género literario. Plutarco y la biografía antigua*, Barcelona, 1978 (tesis no publicada).

Pérez Jiménez: «Introducción», en *Plutarco. Vidas Paralelas* I, Madrid, Ed. Gredos, 1985, 7-135.

Re, R.: «Gli studi plutarchei nell´ultimo cinquantennio», *Atene e Rome* 3 (1953), 187-196.

Rodríguez Alonso, C.: «Tyche y Areté en el proceso histórico de Roma según Plutarco», en García Valés, M. (ed.), *Estudios sobre Plutarco: ideas religiosas*, Actas III Simposio Español sobre Plutarco, Madrid, 1994, 447-453.

Russell, D.A., *Plutarch*, Londres, 1973.

Scardigli, B. (ed.) *Essays on Plutarch´s Lives*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

Teodorsson, S.T.: «Plutarco. La virtù etica», *Prometheus* 18 (1992), 284-288.

Valgiglio, E., «History and Life in Plutarch», *Orpheus* 8 (1987), 50-70.

Wardman, A., *Plutarch´s Lives*, Berkeley, 1974.

Zeller, E., *Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung*, II, Leipzig, 1933.

3. Bibliografía sobre Clemente de Alejandría.

3.1. Bibliografía básica.

Clemente de Alejandría*, El Pedagogo*, Madrid, Ed. Gredos, 1988, (trad. cast. Joan Sariol Díaz). Fuentes: Patrología Graeca 8-9, París. *Clemens Alexandrinus* Griechische Christliche Schriftsteller I-III (Berlín).

3.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Agazzi, A., *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Alcoy, Ed. Marfil, 1966 (3ª) (trad. esp.: Gonzalo Girones), (3 vols.).
Berciano, M., *Kairós. Tiempo humano e histórico-salvífico en Clemente de Alejandría*, Burgos, 1976.
Colomer, E., *Fe y cultura en la Edad Media"*, Madrid, CSIC, 1988.
Galino, M.A., *Historia de la educación*, I, Madrid, Gredos, 1960.
Galloni, M., *Cultura, evangelizzazione e fede nel "Protrettico" di Clemente Alessandrino*, Berba Seniorum N.S. 10 (Roma, 1986).
Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, México, FCE, 1965.
Llilla, S.R.C., *Clement of Alexandria. A Study in Christian Platonismo and Gnosticismo*, Oxford, 1971.
Marrou, H.-I., *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971.
Marrou, H.-I., *Le Pédagogue. Livre I.* Sources Chrétiennes 70 (Paris 1960).
Tsirpanali, E.: «La Teología de la Historia en Clemente de Alejandría», *Ekklesia*, 41 (Atenas 1964).

3.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Clemente.

Bradley, D., *The trasformation of stoic ethic in Clement of Alexandria*, Augustiniaum 14 (1974), 41-46.
Chadwick, H., *Early Christian Thought and the Classical Tradition. Studies in Justin, Clement, and Origen*, Oxford, 1966.
Danieluo, J.: «Message évangelique et culture hellénistique aux II et III siècles», *Histoire des doctrines chrétiennes avant Nicée*, Tournai, 1961.
Dodds, E.R., *The Middle Platonists. A Study of Platonism 80 B.C., to A.D. 220*, Bristol, 1977.
Farinelli, L., *Filosofia e Rivelazione in Clemente Alessasndrino,* Filosofia e Vita 6 (1965), 227-243.
Fernández Ardanaz, F.: «El problema hermenéutico en la interpretación de la obra de Clemente Alejandriono» en *Scriptorium-Victoriense* 36 (1989), 278-339.
Fernández Ardanaz, S., *Génesis y anagénnesis. Fundamentos de la antropología cristiana según Clemente de Alejandría*, Vitoria, Ed. Eset, 1990.

Gigg, CH., *The Christian Platonists of Alexandria*, Oxford, 1968.
Orbe, A., *La definición del hombre en la teología del s. II*, Gregoriaum 48 (1967), Roma, 522-576.
Osborn, E.F., *The Philosophy of Clement of Alexandria*, Texts and Studies N.S. 3 (Cambridge, 1957).
Quasten, J., *Patrología* I, Madrid, BAC, 1968. R. Trevijano, *Patrología*, Madrid, BAC, 1994, 151-160.
Schneemelcher, W., *Bibliographia Patristica*, Bonn, 1956.
Spanneut, M., *Le Stoïcisme des pères de l´Église de Clément de Rome à Clément d´Alexandie*, Paris, 1969.

4. Bibliografía sobre Agustín de Hipona.

4.1. Bibliografía básica.

Obras completas de San Agustín K-XXXIX, Madrid, BAC, 1946-1993 (ed. de los PP. Agustinos españoles). Patrología Latina, 32-46 (París).
De Magisto, en *Obras* III, Madrid, BAC, 1947 (versión, introducción y notas de Manuel Martínez), 669-759.
De Civitate Dei, en *Obras*, tomo XVII, edición bilingüe de J. Morán, Madrid, BAC, 1965, 57-122.

4.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Capanaga, V., «La interoridad agustiniana», *Augustinus* 1 (1956) 201-213; 2 (1957) 155-175; 3 (1958) 13-26.
Caturelli, A., *La doctrina agustiniana sobre el Maestro y su desarrollo en St. Tomás de Aquino*, Córdoba, 1954.
Eggersdorfer, F.X., *Der Hl., Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung Für die Geschichte der Bildung*, Freiburg, 1907.
García Alvarez, J.: «El diálogo "De Magistro" de San Agustín», *Communio* (mayo-junio 192), 251-258.

Iriarte, J.: «S. Agustín y el tema de la Interioridad: Espíritu conocimiento», Actualidad 3 (Barcelona, 1954).
Jaeger, W., *Cristianismo primitivo y paideia griega*, México, FCE, 1965 (título original: *Early Christianity and Greek Paidea*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1961).
Kevane, E., *Augustine the Educator. A Study in the fundamentals of christian formation*, Westminster, 1964.
Marrou, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, 1985. Quiles, I.: «La interioridad agustiniana en los “Soliloquios”», *Fe y Ciencia* 10 (Buenos Aires 1954), 25-48.
Nardi, B., *Il pensiero pedagogico del Mediowvo* I, Firenze, Classici della pedagogia italiana, 1956.
Oggioni, E.S., *Agostino filosofo pedagogista*, Padova, Saggi, 1949.
Rimaud, J.: «Le Maître intérieur», *S. Augustin* 55-69 (1939) París.
Viola, R., «La interioridad agustiniana en “De Magistro”», Ciencia y Fe 10 (1954), 73-76.

4.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Agustín.

AA. VV.: «Filosofía y teología», monográfico de *Revista de Occidente*, 258 (noviembre 2002).
Alvarez Turienza, S., *Imagen del hombre y su puesto en la creación. San Agustín*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1988.
Álvarez, M., *Pensamiento del ser y espera de Dios*, Salamanca, 2002.
Andresen, C., *Bibliographia Augustiniana 1960-1970*, Darmstadt 1973, (2ª ed.).
apanaga, V.: «Bibliografía» en *Obras de San Agustín*, Madrid, BAC, 1979, 709-744.
Arendt, J., «Der Liebesbegriff bei Augustin», *Philosophische Forschungen*, Berlin, 1929.
Balthasar, H.U.: «Agustín», *Gloria* II: Estilos eclesiásticos, Madrid, Ed. Encuentro, 1986, 95-142.
Bavel T.V., *Répertoire bibliographique de S. Augustin 1950-1960,* Steenbrugge 1961.
Bernardino, A., *Patrología* III, Madrid,, BAC, 1993 (3ª ed.).
Blondel, M., *Dialogues avec les Philosophes. Descartes, Spinoza, Malebranche, Pascal, S. Augsutin*, Paris, 1966.

Brown, P., *Augustine of Hippo. A Biography*, London, 1967. Guilloux, P., *El alma de S. Agustín*, Barcelona 1930.

Capánaga, V., *S. Agustín*, Barcelona, Clásicos Labor, 1951.

Clark, M., *S. Agustín, filósofo de la libertad*, Madrid, Ed. Augustinus, 1961.

Colomer, E.: «Tiempo e historia en S. Agustín», *Pensamiento* 15 (1959), 569-586.

Gesché, A., *Dios para pensar*, Salamanca, 1007.

Gilson, E., *Les métamorphoses de la Cité de Dieu*, París, 1962. Goñi, P., *La resurreccion de la carne según S. Agustín*, Washington, 1961.

Gilson, E.: «Introduction à l´étude de saint Augustin», colección *Etudes de Philosophie médiévale*, 11 (1943) París (2ª ed.).

González de Cardedal, O., *La entraña del cristianismo*, Salamanca, 2001.

González de Cardedal, O.: «¿Dios funcional o Dios real? Verdad y plausibilidad como categorías fundamentales?», *Salmanticensis*, 49 (2002), 5-58

González de Cardedal, O.: «Ser de Cristo y tiempo del hombre», *Saber Leer* 152 (febrero 2002).

Grillmeier, A., *Cristo en la tradición cristiana*, Salamanca, 1997.

Hospital, B., *Vida de San Agustín por S. Posidio*, Madrid, 1959.

Lazcano, R.: «Información bibliográfica sobre San Agustín en castellano», *Revista Agustiniana* (Madrid) 29 (1988) al 31 (1990); 22 (1992)- 34 (1993).

Löwith, K., *El sentido de la historia. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*, Madrid, 1956.

Markus, R.A., *Saeculum: History and Society in the Theology of St. Augustine*, Cambridge, 1970.

Marrou, H.I., *L´ambibalence du temps de l´histoire chez S. Augustin*, París, 1950.

Marrow, H.I., *Saint Augustin et la fin de la culture antique,* París, 1958 (4ª ed.).

Oroz, J., *San Agustín. Cultura clásica y cristianismo*, Salamanca, 1988.

Pelikan J., *Jesús a través de los siglos. Su lugar en la historia de la cultura*, Barcelona, 1989.

Quasten, J., *Patrología*, Madrid, BAC, 1966.

Ratzinger, J., *Volt und Haus Gottes in Augustinus Lehre von der Kircke*, Munich, 1954.

Tilliette, X., *El Cristo de la filosofía*, Bilbao, 1994.

Trevijano, R., *Patrología*, Madrid, BAC, 1994.

5. Bibliografía sobre Luis Vives.

5.1. Bibliografía básica.

Vives, *Obras completas* II, trad Lorenzo Riber, Madrid, Ed. Aguilar, 1948.
Vives, *Diálogos sobre la educación*, Madrid, Alianza Ed., 1987.

5.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Château, J., *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999 (primera edición en francés en 1956), 9-13.
De Urmeneta, F., *La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives,* Barcelona 1949.
F. Watson, *Juan Luis Vives, el gran valenciano*, Mildford, Himphey, 1922.
Galino, A., (coord.): «Juan Luis Vives», en *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Iter Ediciones, 1968, 213-248.
León Esteban: «La escuela y la enseñanza según Joan Lluis Vives», en VV.AA., *Joan Lluis. Un valenciano universal,* Valencia, Ed. Ayuntamiento de Valencia, 1993, 179-205.
Marín Ibáñez, R., *Luis Vives: el valenciano más universal,* Valencia, Anubar Ed., 1977.

5.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Luis Vives.

Abellán, J.L., *Historia crítica del pensamiento español*, tomo II, Madrid, Espasa-Calpe, 1979, 15-161.
Abellán, J.L.: «El erasmismo español y su marco histórico», en *Historia crítica del pensamiento español*, 35-55.
Andrés Martín, M., *Los recogidos. Nueva visión de la mística española*, Madrid, F.U.E., 1975.
Asensio, E.: «El erasmismo y las corrientes espirituales afines», en *Revista de Filología Española*, Madrid, 1952.
Bataillon, M., *Erasmo y España*, Méjico, FCE, 1966.
Bonilla San Martín, A., *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento*, 3 vols, Madrid, 1929.
Burckhardt, J., *La cultura del Renacimiento en Italia*, 1860.

De Castro, A., *Historia de los protestantes españoles*, Cádiz, 1851.
Dresden, S., *Humanismo y Renacimiento*, Madrid, Ed. Guadarrama, 1968.
Erasmo, *El Enquiridión o Manual del caballero cristiano*, edición de Dámaso Alonso, Madrid, CSIC, 1971.
Fontán, A., *Juan Luis Vives (1492-1540). Humanista. Filósofo. Político*, Valencia, Ed. Ayuntamiento de Valencia, 1992.
García Villoslada, R.: «Renacimiento y Humanismo», en *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. II, Barcelona, 1968, 319-433.
Guy, A., *Vives*, Paris, 1972.
Ingenieros, J., *La cultura filosófica en España,* Madrid, 1916.
Marañón, G., *Luis Vives. Un español fuera de España*, Madrid, 1942.
Márquez, A., *Los alumbrados*, Madrid, Taurus, 1972.
Menéndez Pelayo, M., *Historia de los heterodoxos españoles*, III, Madrid, CSIC, 1963.
Monsegú, B., *Filosofía del Humanismo de Juan Luis Vives*, Madrid, 1961.
Noreña, C., *Vives,* trad. Esp. De A. Pintor Ramos, Madrid, Ed. Paulinas, 1978.
Ortega y Gasset, *Obras completas* IX, Madrid, Alianza Ed., 1983, 522.
Ortega y Gasset: «Renacimiento, Humanismo y Contrarreforma», en *La idea de principio en Leibniz*, Madrid, 1958.
Ortega y Gasset: «Vives-Goethe», en *Obras completas*, tomo IX, Madrid, Alianza Editorial, 1983, 503-542.
Pinta Llorente, M., *Procesos inquisitoriales contra la familia judía de Vives,* Madrid, CSIC, 1964.
Piñera, H.: «Luis Vives», en *El pensamiento español de los siglos XVI y XVII,* Nueva York, 1970.
Puigdollers, M., *La filosofía española de Luis Vives,* Barcelona, 1940.
Sainz Rodríguez, P., *Espiritualidad española,* Madrid, 1961.
Sánchez Albornoz, C., *España, un enigma histórico*, 2 vols, Buenos Aires, 1962.
Windelband, W., «La filosofía del Renacimiento», en *Historia de la filosofía*, vol. IV, Méjico, 1946.
Xirau, J., *El pensamiento vivo de Juan Luis Vives,* Buenos Aires, 1945.

6. Bibliografía sobre Montaigne.

6.1. Bibliografía básica.

Montaigne, *Ensayos*, Madrid, Cátedra, (III vols.) 1998, edición de Dolores Picazo y Almudena Montojo.

6.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Fayce, R.A., *The Essays of Montaigne*, Londres, 1972.

Fleuret, C., *Rousseau y Montaigne*, París, 1980.

Frame, D.M., *Montaigne´s Discovery of Man*, New York, 1955.

Konstantinovic, I., *Montaigne et Plutarque*, Genève, 1989.

6.3. Bibiografía sobre el pensamiento de Montaigne.

Aulotte, R., *Étude sur les essais de Montaigne*, París, Europe Editions, 1979.

Brown, F.S., *Religious and Political Conservatism in the Essays of Montaigne*, Ginebra, 1963.

Brush, C.B., *Montaigne and Bayle*, La Haya, 1966.

Burke, P., *Montaigne*, Madrid, Alianza, 1985.

Cassirer, E., *Individuo y cosmos en la filosofía del renacimiento*, Buenos Aires, 1951.

Cassirer, E., *La filosofía de la Ilustración*, México, FCE, 1950 (2ª) (trad. esp.: E. Imaz).

Chateau, J., *Montaigne psychologue*, París, 1966.

Davis, N.Z., *Society and Culture in Early Modern France*, Londres, 1975.

Dédéyan, C., *Montaigne dans le romantisme anglo-saxon*, París, 1944.

Deleuze, G., *Logique du sens*, París, 1969.

Frame, D.M., *Montaigne: a biography*, Londres, 1965.

Hodgen, M.T., *Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Filadelfia, 1964.

Huppert, *Les bourgeois gentilshommes*, Longres, 1977.

Joukovsky, F., *Montaigne et le problème du temps*, París, 1972.

Leff, G., *Medieval Thought*, Harmondsworth, 1958.

Popkin, *The History of Scepticismo fron Erasmus to Descartes*, Assen, 1964 (2ª ed.).

Trinkaus, C, *Humanism in France*, Manchester, 1970.

Trinquet, R., *La jeunesse de Montaigne*, París, 1972.

Villey, P., *Les sources et l´évolution des essais de Montaigne,* París, 1908 (2 vols.).

Villey, P., *Montaigne devant la postérité,* París, 1935.
Williamson, E.: «On the liberalizing of Montaigne», *French Review*, 1949.

7. Bibiografía sobre Locke.

7.1. Bibliografía básica.

Locke, *Pensamientos sobre la educación* (1693), Madrid, Ed. Akal, 1986. (Trad.: La Lectura y Rafael Lasaleta).

7.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Bartolomeis, F., *John Locke: Il pensiero filosofico e pedagogico*, Florencia, 1967.
Compayré, M.G. (ed.)., *John Locke: Quelques pensées sur l´education*, París, Hachette, 1966 (3ª ed.).
Gitschmann, G., *Die paedagogik des John Locke*, Koethen, Schetteler, 1881.
Loughlin, L.: *La educación en Locke*, Buenos Aires, Huemul, 1967.
Tarcov, *Locke y la educación para la libertad*, Buenos Aires, Grupo Ed. Latinoamericano SRL, 1991.
Vernon Mallinson: «V. John Locke», en J. Château (dir.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999, 125-141; tradu.: Ernestina de Campourcín (título original, *Les grands pédagogues*, primera edición en francés en 1956, Press Univ. France, París).
Yolton, J.W., *John Locke and Education*, Nueva York, 1971.

7.3. Bibiografía sobre el pensamiento de Locke.

Aaron, R.I., *John Locke*, Oxford, Clarendon Press, 1971.
Abbagnano, N.G., *Locke e l´empirismo*, Turín, 1952.
Cranston, M., *John Locke: a Biography*, Londres, Longman, 1968 (4ª ed.).
Duchesnay, F., *L´empirisme de Locke*, La Haya, 1973.
Fraser, A.C., *Locke*, Nueva York, Port Washington, 1970.
Hall y Woolhouse: «Forty Years of Works on John Locke (1929-1969): A Bibliography», *Philosophical Quarterly* 20, Edimburgo (1970), 248-268. Suplementos

de esta bibliografía en *Locke Newsletter*, 1 (1970), 3 (1972), 4 (1973), 6 (1975) y 11 (1980). La revista *Locke Nesletter*, R. Hall (Departamento de Filosofía de la Universidad de York, en Heslington, Gran Bretaña), publica anualmente artículos relacionados con el pensamiento de Locke; desde 1970.

Hall, R., y Woolhouse, R.S. (eds.), *80 Years of Locke Scholarship: A Bibliographical Guide*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 1983. Recoge las obras del período 1900-1980.

King, P.,, *The life of John Locke*, Bristol, 1991 (2 vols.).

Lockart, R.B., *Locke*, Valencia, ICE, 1986.

Locke *Carta sobre la tolerancia* (1689), Madrid, Tecnos, 1985 (trad.: P. Bravo Gala). *Ensayo sobre el gobierno civil* (1690), Madrid, Aguilar, 1955 (trad.: C. Gutiérrez de Ganbra). *La racionalidad del cristianismo* (1695), Madrid, 1977. *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), Madrid, Aguilar, 1987 (2ª) (trad.: L. Rodríguez Aranda).

O´Connor, D.J. (ed.), *A Critical History of Western Philosophy*, Nueva York, Macmillan, 1964.

Rogers, G.A.J. (ed.)., *Locke´s philosophy. Content and Context*, Oxford, Clarendon Press, 1994.

8. Bibliografía sobre Rousseau.

8.1. Bibliografía básica.

Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Alianza, Madrid, 1998. Título original: *Émile, ou De l´éducation*. Prólogo y traducción: Mauro Armiño.

8.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Autores: selección de textos*, Dykinson, Madrid, 1991.

AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*, Dykinson, Madrid, 1991.

AA.VV., *Jean-Jaques Rousseau et l´homme moderne*, Comisión de la República Francesa para la UNESCO, Coloquio del 28 junio al 3 julio de 1962, París, 1965.

Château, J,: «Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación», Château, J. (dir.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999, 163-202.

Flores D´Arcais, G., *Il problema pedagogico nell´Emilio di G.G. Rousseau*, Brescia, 1954 (2ª ed.).

Hernández, J.L.: «La Ley del Corazón" Universidad Murcia 1989, 123-166.

Jimack, J.D., *La genèse et la rédaction de l´Émile de Jean-Jacques Rousseau. Étude sur l´historie de l´ouvrage jusqu´à sa parution,* Ginebra, 1960.

Múgica, F.F.: «Presupuestos para un análisis filosófico de la teoría educativa de Rousseau», *Anuario Filosófico*. Pamplona, 2-XVIII (1985) 158.

Palacios, J., *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Laia, Barcelona 1978, 39-50.

Palacios, J., *La cuetión escolar*, Barcelona, Laia, 1978.

Pons, J., *L´éducation en Angleterre entre 1750 et 1800. Aperçu sur l´influence de J.-J. Rousseau en Angleterre*, París, 1919.

8.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Rousseau.

Bermudo, J.M., *J.J. Rousseau. La profesión de fe del filósofo*, Barcelona, Montesinos, 1984.

Ducros, L., *J.-J. Rousseau*, (3 vols.), Paris, 1908-1918.

Frousson, R., *Jean Jacques Rousseau. Gracia y desgracia de una conciencia*, Madrid, Alianza, 1995.

Ghéhenno, J., *Jean-Jaques Rousseau*, Valencia, IVEI, 1990.

Groethuysen, B., *Jean-Jaques Rousseau*, México, FCE, 1985.

Gurgelin, P., *La philosophie de l´existence de J-J. Rousseau*, París, Vrin, 1973.

Mondolfo, F., *Rousseau e la conscienza moderna*, Florencia, 1954.
Ponce, A., *Rousseau: La inauguración insatisfecha*, Albacete, Ed. Diputación Provincial, 1994.
R. Grimsley, *La filosofía de Rousseau,* Alianza, Madrid, 1977.
Rousseau (obras en castellano), *Contrato social*, Madrid, Espas-Calpe, 1975. *Discurso sobre la economía política*, Madrid, Tecnos, 1985. *Discurso sobre la economía política*, Madrid, Tecnos, 1985. *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, Madrid, Akal, 1980. *Confesiones*, Madrid, Espasa-Calpe, 1979. *Ensoñaciones del paseante solitario*, Madrid, Alianza, 1974. *Escritos de combate*, Madrid, Alfaguara, 1979. *Escritos religiosos*, Madrid, Ed. Paulinas, 1978. *Escritos sobre la paz y la guerra*, Madrid, Centro Estudios Constitucionales, 1982. Otras obras: *Discurso sobre las ciencias y las letras* (1750); *Julia o la nueva Eloísa* (1761); diversos artículos de *La Enciclopedia* sobre música, y piezas líricas teatrales. Obras publicadas póstumamente: *Confesiones*; *Diálogos*; *Divagaciones de un paseante solitario*; *Cartas*. Obras de Rousseau: *Oeuvres complètes,* París, Bibliotèque de la Pléiade, 1959-1969 (4 vols.), edición de B. Gagnebin y M. Raymond. *Correspondence général*, comentada por T. Dufour y editada por P.P. Plan, París, 1924-1934, (20 vols.). *Correspondence compète*, ed. crítica de R.A. Leigh, Genève, Institut et Musée Voltaire – Oxford, The Voltaire Fundatión, 1965 (46 vols.). *Lettre à D´Alembert*, París, Garnier – Flammarion, 1967. *Essai sur l´origine des langues*, Ed. de Ch. Porset, París, Nizet, 1976. Bibliografía: *Bibliographie de la littérature française, XVI-XX siècles*, Publiée par la Societé d´histoire litéraire de la France avec le concours du C.N.R.s., 1900ss. Revista especializada: *Annales de la Société Jean-Jaques Rousseau*, Genève, Jullien, 1905ss.
Starobinski, *Jean-Jaques Rousseau. La transparencia y el obstáculo*, Madrid, Taurus, 1983.
Todorov, T., *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona, Gedisa, 1987.
Villaverde, M.J., *Rousseau y el pensamiento de las luces*, Madrid, Tecnos, 1987.

9. Bibliografía sobre Giner de los Ríos.

9.1. Bibliografía básica.

Giner de los Ríos, *Obras completas* (Edición de Madrid, Ed. La Lectura, 1916 y sigs.):

I. Principiso de Derecho natural, 1916.
II. La Universidad española, 1916.
III. Estudios de Literatura y Arte, 1919.
IV. Lecciones sumarias de Psicología, 1920.
V. Estudios jurídicos y políticos, 1921.
VI. Estudios filosóficos y religiosos, 1922.
VII. Estudios sobre educación, 1922.
VIII-IX. La persona social. Estudios y fragmentos, 1923-24.
X. Pedagogía universitaria, 1924.
XI. Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica, 1925.
XII. Educación y enseñanza, 1925.
XIII-XIV. Resumen de Filosofía del Derecho, 1926.
XV. Estudios sobre Artes industriales y Cartas literarias, 1926.
XVI-XVIII. Ensayos menores sobre educación y enseñanza, 1927.
XIX. Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos, 1928.
XX. Arqueología artística de la Península, 1936.

- *La cuestión universitaria*, 1875; reed. Madrid, Tecnos, 1967.
- *Ensayos*, Madrid, Alianza, 1969.
- *Ensayos sobre educación*, Buenos Aires, Losada, 1945.
- *Ensayos y cartas*, México, 1965.
- *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, selección y estudio preliminar de F.J. Laporta, Madrid, Santillana, 1977.

9.2. Bibliografía sobre el pensamiento educativo.

Azorín: «Don Francisco Giner», BILE, 40 (1916), publicado por Robles, L.: «Azorín y Giner de los Ríos» *Historia de la educación*, 16, 1997, 490.

Cacho Viu, V., *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, E. Rialp, 1962.

Capitán Díaz, A., *Historia de la educación en España. I.L.E. Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994.

Capitán, A., *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, Granada, Univ. Granada, 1980.

Gómez Molleda, Mª.D., *Unamuno "agitador de espíritus" y Giner*, Madrid, 1977.

Jiménez-Landi, A., *La Institución Libre de Enseñanza*, I y II, Mdrid, Taurus, 1973 y 1987.
López-Morillas, *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos,* Madrid, Alianza Ed., 1988, 15.
Luzuriaga, L., *La escuela nueva pública,* Buenos Aires, 1953.
Pijoan, J., *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*, San José de Costa Rica, Repert. Americano, 1927.
Prellezo, J.M., *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*, Roma, L.A.S., 1976.

9.3. Bibliografía sobre el pensamiento de Giner.

Abellán, J.L., *Historia crítica del Pensamiento español. IV. Liberalismo y Romanticismo (1808-1874)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984. Tomo V/I, 1989.
Altamira, R., *Biografía intelectual y moral de don Francisco Giner de los Ríos*, México, 1955.
Aranguren, J.L., *Moral y Sociedad. La moral social española en el siglo XIX,* Madrid, 1965.
Caro Baroja, J., *Don Francisco Giner y la España de su época*, Madrid, Ínsula, 1965.
De los Ríos Urruti, F., *El pensamiento vivo de Francisco Giner,* Buenos Aires, Atalaya, 1949.
Díaz, E., *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Edicusa, 1973.
Elorza, A.: «Cartas y ensayos de Francisco Giner de los Ríos», *Revista de Occidente*, 2ª época, nº 43, Madrid, 1966.
Gómez Molleda, Mª.D., *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.
Jiménez García, A., *El krausismo y la I.L.E.*, Madrid, Ed. Cincel, 1986.
Landa, R., *Giner visto por Galdos, Unamuno, A. Machado, J. Ramón Jiménez..*, México, 1969.
López Morillas, *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual,* México, F.C.E., 1956.
López-Morillas: *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología,* Barcelona, Ariel, 1972.
Mateo, E.: «Nómina bibliográfica (1877-1936)» del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Universidad de Valencia, 1978.

Navarro, M., *Vida y obra de don Francismo Giner de los Ríos*, México, 1945.
Villalobos, J., *El pensamiento filosófico de Giner*, Sevilla, Univ. Sevilla, 1969.

10. Bibliografía sobre Psicología de la educación constructivista.

Anderson, J., Reder, L., y Simon, H.: «Situated Learning and Education», *Educational Researcher*, 25 (1996), 5-11.
Ausubel, *Psicología Educativa*, México, Ed. Trillas, 1976.
Barnes, D., *From communication to currículum*, Londres, Penguien, 1976.
Barnes, D.: «Language in the secondary classrom» en Barnes, D., Britton, J., y Rosen, H., *Language, the learner and the school*, Baltimore, Penguin, 1971.
Bernstein, B., *La estructura del discurso pedagogico*, Madrid, Morata, 1944.
Bernstein, B., *Pedagogic Discourse: a sociological analysis*, Buenos Aires, Ed. Congreso de Educación, 1996.
Bronfenbrenner, U, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass, Harvard Univiversity Press, 1979 (trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano,* Barcelona, Paidós, 1987).
Brown, J., Collins, A., y Duguid, P.: «La cognición situada y la cultura del aprendizaje», *Kirikikí*, nº 39 (1996).
Carretero, M., *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, 1993.
Cazden, C.B., *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann, 1988.
Cazden, C.B., John V.P., y Hymes, D. (eds)., *Functions of language in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972.
Cole, M., Gay, L., Glick, J., y Sharp D.W., *The cultural contex of learnig and thinking*, Nueva York, Basic Books, 1971.
Coll y Martín, E., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
Coll, C., «Constructivismo y educación escolar», *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
Coll, C., *Psicología y Currículum*, Barcelona, Paidós, 1991.
Coll, C., y Solé, I.,: «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992, 315-333.

Coll, C.,: «El papel del currículum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate», en Huarte (coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Ed. Narcea, 1988.

Coll, C.: «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas», en *Anuario de Psicología*, 33 (1985), 59-70.

Coll, C.: «Diseño curricular base y proyectos curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), 8-14.

Coll, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992, 435-454.

Coll, C.: «Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (octubre 1990).

Delval, J., *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela,* Barcelona, Ed. Paidós, 1991.

Delval, J.: «Hoy todos son constructivistas», *Cuadernos de Pedagogía*, 257, abril 1997, 78-84.

Fernando Hernánez: «Psicología y educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 253 (diciembre 1996), 50-56.

Gergen, K.: «Social Construction and the Educational Process», en Steffe y Gale (eds.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, HJ, Ed. Lawrence Erlbaum, 1995.

Green, J.L.: «Research on teaching as a linguistic process: a state of the art», *Review of Research in education*, 10 (1983), 151-252.

Hickman, M.E., Wertsch, J.V. *Adult-child discourse in problem solving situations*, Estudio para la 4ª Reunión Regional de la Chicago Linguistic Society, 1978.

Hymes, D.: «The ethnography of speaking», en Gladwin, T., y Sturtevant, W.C. (eds.), *Anthropology and human behavior*, Washington, Anthropology Society of Washington, 1962.

Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002.

Martín, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002.

Martín, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en

Newman, D., Griffin, F., y Cole, M., *The construction zone: working for cognitive change in school*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Palacios, J., Marchesi, A., y Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*, Madrid, Alianza, 1993.

Palincsar, A.S.: «The role of dialogue in providing scaffolded instruction», *Educational Psychologist*, 21 (1986), 73-98.

Palincsar, S.A., y Brown, A.L.: «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities», *Cognition and Instruction*, 1(1984), 117-175.

Phillips, D.D.: «The Good, the Bad, and the Ugly: The many faces of constructivism», *Educational Researcher*, 24 (1995), 15-22.

Pozo, J.I. Sarabaia, B., y Valls, E., *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Ed. Santillana, 1992.

Pozo, J.I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989.

Rogoff, B.: «Adult assistance of children´s learning», en Rahpael, T.E. (ed.) *The contexts of school-based literacy*, Nueva York, Random House, 1984.

Ryans, D.G., *Characteristics of teachers*, Washington D.C., American Council on Education, 1960.

Steffe, L. y Gale, J., (eds.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Ed. Lawrence Erlbaum, 1994.

Vygotsky, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Wallon, H.: «La evolución dialéctica de la personalidad», en Wallon, *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo intantil*, Madrid, Pablo del Río, 1980 (original en 1951).

Wertsch, J.V.: «From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky´s theory», en *Human Development*, 22 (1979), 1-22.

Wood, Bruner, J.S., Ross, G.: «The role of tutoring in problem solving», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17 (1976), 89-100.

Wood, D.J., Wood, H.A. y Midleton, D.J.: «An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies», en *International Journal of Behavioral Development*, 1 (1978), 131-147.

Wood, D.J.: «Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought», en Olson, D.R. (ed), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, 1980.
Wood, D.J.: «Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought», en Olson, D.R. (ed), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, 1980.
Young, M.F.D., *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

11. Bibliografía sobre investigación en educación.

Álvarez Rojo, V. (ed.), *Metodología de la orientación educativa*, Sevilla, Alfar, 1987.

Álvarez, M.: «El libro de texto como punto de partida para la elaboracion del PCE», *Aula de Innovación Educativa*, nº 9 (1992).

Appel, M., *Ideology and Curriculumn,* Londres Routledge and Kegan Paul, 1977 (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).

Apple, *Education and Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

Apple*, Escuelas democráticas*, Madrid, Ed. Morata, 1997.

Area M., y J. Yanes: «El asesoramiento curricular en los centros escolares. La fase de contacto inicial», *Qurriculum*, nº 1 (1990), 51-78.

Argyris, C., *On Organizational Learning*, Oxford, Blackwell, 1992, Holly y Southwort, *The Developing Scholl*, Londres, The Falmer Press, 1989.

Arnaiz, V.: «El equipo docente frente al proyecto curricular de centro», *Aula de Innovación Educativa*, 2 (1993).

Ball, *La micropolítca de la escuela*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987.

Ball: «Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales», en J. Smith (ed.) *A Sociallu Critical Wiew of the Self-Managing Scholl*, Londres, The Falmer Press, 1993, 63-82.

Ball: «La gestión como tecnología moral», en Ball (ed.) *Foucault y la educación. disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993, 155-168. Bottery, *The Ethics of Educational Management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organizatión*, Londres, Cassell, 1992.

Ballesta, J., *La educación cuestionada*, Murcia, Nausícaä, 2002.

Barrios, C., *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*, Barcelona, Oikos-tau, 1998.
Bayne-Jardine C., y P. Holly, *Developing Quality Schools*, Londres, The Falmer Press, 1994.
Bennett, N. y Harris, A., *Hearing truth from power? Organization theory, school effectiveness and school improvement*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chacago, 1997.
Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrorty, 1986.
Bernstein, B., *Class, Codes, and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.
Bisquerra Alzina, R., *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*, Barcelona, Boixareu Universitaria, 1990.
Blanco, N.: «Reforma e identidad profesional del profesorado de Secundaria», en Rivas, J.I. (coord.), *Profesores y reforma: Un cambio en las prácticas docentes*, Malaga, Aljibe, 2000.
Blanco, R. Y Baz, F., *El proyecto curricular de etapa,* Salamanca, CECE-ITE, 1992.
Bolivar y otros, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque metodológico*, Madrid, La Muralla, 2001.
Bolívar, A. (dir.), *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*, Bilbao, Mensajero, 2000.
Bordieu P., y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Educatión, Society, and Culture*, Beverly Hills, Calif., Sage, 1977 (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981, 2ªed.).
Bowles S., y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la America capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).
Britzman, D.P.: «The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructuralist account of teacher identity», *Journal of Currículum Theorizing*, 9 (1992), 23-46.
Caldwell, B.J.: «Education for the public good: Estrategic intentions for the 21st century», en D.D. Marsh (ed.), *1999 ASCE yearbook: Preparing our schools for the 21st century*, Alexandria, Association for Supervision and Currículum Development, 1999.
Carr, W., y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Carter, K.: «Teachers´ knowledge and learning to teach», en Houston, W.R., Haberman, M. y Sikula, J., *Handbooc of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*, New York, Macmillan, 1990, 291-310.

Cerdà y Manuel, R.: «Trabajar los proyectos curriculares desde un CEP», *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (octubre 1993).

Clandinin y Connely, *Theachers as Curriculo Planners. Narratives of Experience*, Nueva York, Ed. Teachers College Press, 1988.

Clark y Peterson: «Procesos de pensamiento de los docentes», en M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona, Paidós, 1989, 443-539.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L.: «Relationship of knowledge and practise: Teacher learning in communities», en Iran-Nejad y Pearson (eds.), *Review of Research in Education*, 24 (en prensa), Washington, American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M., y S.L. Lytle, *Inside/Outside: Theacher Research and Knowledge*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.

Coll, C., y Martín, E.,: «Aprendiendo de la experiencia», *Cuadernos de Pedagogía*, 223 (marzo 1994), (monográfico sobre proyectos curriculares), 8-15.

Coll, C.: «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (marzo 1989), 8-14.

Coll, C.: «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum universal de las Culturas», conferencia no publicada, Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, 2001. (Citado por Marchesi y Martín, E., *Evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002).

Cooper, J.M.: «La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basado en competencias», en J. Gimeno y Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal, 1983, 364-371.

De Pablo López P. Y otros, *Diseño del currículum en el aula*, Madrid, Mare Nostrum, 1992.

De Vicente, P. (dir.), *Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión*, Memoria de investigación presentada al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995 y seleccionada por Resolución de 15/02/1996 de la Secretaria de Estado de Educación (BOE de 01/03/1996).

De Vicente, P.: «Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes», en Lorenzo, M., Ortega, J.A., y Sola, T., (coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Ed. Universitariio y COM.ED.ES, 1998, 111-131.

De Vicente, P.: «La colaboración escuela-universidad: las escuelas de desarrollo profesional», *Bordón*, 45 (1993), 163-171.

De Vicente, P.: «Un profesor poderoso para una nueva escuela», en Pérez, M., y Torres, J.A. (eds.), *Desarrollo curriculaar y calidad educativa* (en prensa).

De Vicente: «Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas», en Fernández, M. y Moral, C. (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*, Granada, FORCE, 1998, 37-54.

Del Carmen, L. y Zabala, A., *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de centro*, Madrid, MEC/CIDE, 1991.

Del carmen, L.: «El proyecto curricular de centro. Instrumento para la reflexión y fundamentación de la práctica», *Aula de Innovación Educativa*, 2 (1992).

Delors J. (pres.), *La educación encierra un tesoro*. *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (Informe Delors), Madrid, Santillana / Ed. UNESCO, 1996, 161ss.

Dewey, *The Public and Its Problems*, Nueva York, Henry Holt, 1927.

Drucker, P., *La sociedad postcapitalista*, Barcelona, Ed. Apóstrofe, 1993.

Drucker. P.: «Un siglo de transformaciones sociales», *La gestión en un tiempo de grandes cambios*, Barcelona, Ed. Edhasa, 1996, 183-230.

Elbaz, F., *Teacher thinking: A study of practial knowledge,* Londres, Ed. Croom Helm, 1983.

Eliard, M., *El fin de la escuela*, Madrid, Grupo Unión Ed., 2002.

Elmore, R.F.: «Why restructuring alon won´t improve teaching?», *Educational Leadership*, 49 (1992), 44-48.

Elliot, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ed. Morata, 1990.

Elliott, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata. 1993.

Escudero y González: «Formación en centros e innovación educativa», *Cuadernos de Pedagogìa*, 220, (diciembre 1994), 81-84.

Esteve, J.M.: «Identidad profesional e inicios en la profesión docente», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), 58-63.

Esteve, J.M.: «La investigación sobre formación de profesores: una revisió crítica», en *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel, 1997.
Feldman, A.: «Varieties of wisdom in the practice of teachers», *Teaching and Teacher Education*, 13 (1997), 757-773.
Fenstermacher, G.D.: «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching», en Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, *20*, Washington, American Educational Research Association, 1994, 3-56.
Fernández Cruz, M, *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, FORCE, 1995.
Fullan y Hargreaves, *What´s Worth Fighting For in Your School? Working together for improvement*, Buckingham, Open University Press, 1992.
Fullan, M., *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal, 2002 (original: 1993).
Fullan, M.G.: «Staff development, innovation, ant institutional development», en Joyce, B. (ed.), *Changing school culture through staff development*, Alexandria, Association for Supervision and Currículum Development, 1990.
Gimeno, J.: «Reformas educativas. Utopoía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, 209, Diciembre 1992, 62-68.
Giroux y David Purpel*, The Hidden Curriculum and the Moral Education*, Berkeley, McCutchan Publishing, 1983.
Giroux, *Profesores como intelectuales*, Madrid, Paidos/MEC, 1997.
Gitlin A., y otros, *Theachers´ voices for school change. An introduction to educative research,* Londres, Routledge, 1992.
Goodson, I.,: «"Trendy theory" and teacher profesionalism», en Hargreaves, Evans (eds.), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*, Bachingham, Open University Press, 1997, 29-43.
Gore, J.M., *Controversias entre pedagogías*, Madrid, Morata, 1996.
Goyette, G. y Lessard-Hébert, M., *La investigación-acción*, Barcelona, Laerte, 1998.
Grimnett y MacKinnon: «Craft Knowledge and the Education of Teachers», en G. Grant (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 18, Washington, Ed. American Educational Research Associatión, 1992, 385-456.
Grundy, S., *Producto o praxis del currículum,* Madrid, Ed. Morata, 1991.
Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Ed. Morata, 1996.

Hernández, F.,: «La construcción de la identidad docente en la formación inicial del profesorado de Secundaria», en Perales, F.J. y otros (coords), *Congreso Nacional de didácticas específicas*, vol. I, Granada, Grupo Editorial Universitario, 209-219.

Hernández, F.: «La cultura de al reflexion y la planificación del currículum», *Aula de Innovación Educativa*, 2 (1992).

Holly y G. Southworth, *The Developing School*, Londres, The Falmer Press, 1989.

Imbernón, F., *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional,* Barcelona, Ed. Graó, 1994.

Jackson, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1998.

Kemmis, S. y McTaggart, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1998.

Kinach, B.M., *Developing prospective teachers´pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of effective practice*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 1998.

Lambert, L., *Building leadership capacity in schools*, Alexandria, Association for Supervision and currículum Development, 1998.

León y Montero, *Diseño de investigación*, Madrid, McGrawHill, 2000.

Lieberman, A. (ed.), *Building a professional culture in schools*, New York, Teachers College Press, 1988.

Liston, D.P., y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Ed. Morata, 1993.

Little, J.W.: «Teachers Professional Development in a Climate of Educational Reform», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nº 2, vol. 15 (1993), 129-151.

Marchesi y Martín, E.: «Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria», *Evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, 360-361.

Martínez Bonafé, J., *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla, Díada, 1991.

McEwan, H.: «The function of narrative and research on teaching», *Teaching and Teacher Education*, 13 (1997), 85-92.

Myers F. y Goldtein, H.: «Failing schools or failing systems?», en Hargreaves (ed.) *1997 ASCD yearbook: Rethinking educational change with heart and mind*, Alexandria, Association for Supervision and Currículum Development, 1997, 11-127.

Oakes, J., *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

Pérez Gómez, A.I.: «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, 398-429.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Sánchez, L., *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, nº 5, 2001.

Philip Jackson, *Life in Classrooms* (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975).

Reynolds, M., *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon Press, 1989.

Rivas, J.I. y otros, «El trabajo de los docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (2000), 133-146.

Rodríguez, J.L. y otros, *Planes de estudio y métodos de enseñanza. Diagnóstico general del sistema educativo 1997*, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1997.

Rué, J., *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formacion*, Barcenola, Paídos, 2001.

Schön, D.A., *Educationg the reflective practitioner. Toward a new desing for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.

Shön, D.A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith, 1983.

Shön, *La formación de profesionales reflexivos,* Barcelona, Paidós/MEC, 1992.

Shulman, L.S.: «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea», en Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

Skilbeck, *School-based currículum development*, Londres, Harper and Row, 1984.

Smyth, J. (ed.), *Critical discourses on teacher development*, Londres, Cassell, 1995.

Soler Gkl, M.N., *Cómo elaborar un proyecto curricular*, Barlona, Hogar del Libro, 1988.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed. Morata, 1984.

Sykes, G.: «En defensa del profesionalismo docente como una opción política educativa», *Educación y Sociedad*, nº 11. (1992) 85-96.

Thompson, A.-R.: «The utilization and professional development of teachers: issues and strategies», *The management of teachers*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1995.

Torreblanca, J. (Coord.), *Los fines de la educación. una reflexión desde la izquierda*, Biblioteca Nueva, 2002.

Torres, J., *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001.

UNESCO, *Informe sobre la educación en el mundo. Informe 2000: El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, Madrid, Santillana/Ed. Unesco, 2001.

Villar Angulo, L.M., *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado,* Valencia, Promolibro, 1986.

Villar, L.M. y De Vicente, P. (dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, PPU, 1994.

VV.AA., *Proyecto curricular de centro: qué es, qué pretende y cómo se elabora,* Barcelona, SEC, 1991.

Wilson, J.D., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona, Paidós/MEC, 1992 (publicada en el original inglés en 1980).

Wilson, S.M., Shulman, L.S. y Rickert, A.E.: «150 "different ways" of knowing: Representation of knowledge in teaching», en Calderhead (ed.), *Exploring teachers´ thinking*, London, Cassell, 1987, 104-124.

Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona, Paidós, 1989.

Wittrock, M.C., (ed.), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

Young, M. F.D. comp, *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

Zabala, A.: «Materiales curriculares», en VV.AA., *El currículum en el centro educativo*, Barcelona, Ed. ICE/Horsori, 1990.

Zeichner y J.M. Gore: «Teacher Socialization» en R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Educatión*, Nueva York, Ed. Macmillan, 1990, 329-348.

Zeichner. K.M.: «Dialéctica de la socialización del profesorado», *Revista de Educación*, nº 277 (1985), 95-123.

Zeichner. K.M.: «El maestro como profesional reflexivo», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (diciembre 1993), 44-49.